

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
ΤΗΣ ΑΓΑΘΗΣ-ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΚΟΥΚΟΥΛΑΚΗ

***«ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΚΑΙ
ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»***

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΣΠΑΣΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ

**ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ
ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ**

Ρέθυμνο 2006

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέδραμαν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο σε αυτό το ιδιαίτερα ενδιαφέρον και συνάμα απαιτητικό εγχείρημα.

Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς την επόπτρια καθηγήτριά μου, Ασπασία Χατζηδάκη, για τη στενή και ουσιαστική συνεργασία που είχαμε αυτά τα δύομισι χρόνια της μεταπτυχιακής μου ειδίκευσης. Επιπλέον, ευχαριστώ τη συνεπόπτρια καθηγήτριά μου, Γωγώ Κατσιμαλή για τη στήριξη και καθοδήγησή της από τα χρόνια των βασικών μου ακόμα σπουδών στη γλωσσολογία αλλά και το συνεπόπτη καθηγητή μου, Μιχάλη Δαμανάκη για την επόπτευση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Το γεγονός ότι υπήρξα υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών για το αντικείμενο της *Διδακτικής της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας* συνέβαλε αποφασιστικά τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ως εκ τούτου, ευχαριστώ ιδιαίτερα το Ίδρυμα για την πολύτιμη αυτή ευκαιρία που μου έδωσε.

Επιπρόσθετα, επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά τους ‘δικούς μου ανθρώπους’ για την ηθική τους συμπαράσταση καθ’ όλο αυτό το διάστημα και την ενθάρρυνσή τους κάθε φορά μου αποκαρδιωνόμουν.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τους οποίους συνεργάστηκα τόσο για την εκ των ων ουκ άνευ συνδρομή τους στο εγχείρημα αυτό όσο και για τις πολύτιμες εμπειρίες που αποκόμισα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική	8
1.2 Ελληνική πραγματικότητα	12
1.3 Το πλαίσιο της παρούσας έρευνας	17
1.4 Η δομή της διπλωματικής εργασίας	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Διγλωσσία

2.1.1 Μορφές διγλωσσίας	21
2.1.1.1 Φυσική/ σχολική διγλωσσία	21
2.1.1.2 Όψιμη/ μεταγενέστερη, ταυτόχρονη/ διαδοχική διγλωσσία	22
2.1.1.3 Αμφιδύναμη/ κυρίαρχη διγλωσσία	23
2.1.1.4 Προσθετική/ αφαιρετική διγλωσσία	24
2.2 Δίγλωσση εκπαίδευση	24
2.2.1 Προγράμματα «εμβάπτισης»	28
2.2.2 Προγράμματα «εμβύθισης»	31
2.2.3 Προγράμματα «διατήρησης»	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1 Η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας	38
3.1.1 Το μοντέλο της Καθολικής Γραμματικής	39
3.1.2 Η θεωρία της ανταγωνιστικότητας	42
3.1.3 Το μοντέλο του εσωτερικού ελέγχου	44
3.1.4 Η θεωρία της επιπολιτισμοποίησης	50
3.1.5 Ανακεφαλαίωση	53
3.2 Ζητήματα διγλωσσίας – εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας	57
2.2.1 Διάκριση πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας	57
2.2.2 Επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα	59

3.2.3 Αποτελέσματα διγλωσσίας στη διανοητική και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου	61
2.3.4 Σχέση (;) πρώτης και δεύτερης γλώσσας	63
2.3.5 Ανάπτυξη ακαδημαϊκής/ γνωστικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1 Μέθοδοι διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας	71
4.1.1 Η παραδοσιακή μέθοδος	73
4.1.2 Η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος	74
4.1.3 Η επικοινωνιακή μέθοδος	75
4.2 Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και των κύριων στοιχείων του γλωσσικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας	77
4.2.1 Καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων	77
4.2.1.1 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ακρόασης	78
4.2.1.2 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ομιλίας	79
4.2.1.3 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ανάγνωσης	80
4.2.1.4 Καλλιέργεια της δεξιότητας της γραφής	81
4.2.2 Η καλλιέργεια των κύριων στοιχείων του γλωσσικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας (γραμματική, λεξιλόγιο)	83
4.2.2.1 Καλλιέργεια της γραμματικής	83
4.2.2.2 Καλλιέργεια του λεξιλογίου	86
4.3 Βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

5.1 Γλωσσικά λάθη κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας	93
5.2 Ερμηνεία των λαθών στη δεύτερη γλώσσα	96
5.2.1 Η Αντιπαραβολική/ Συγκριτική Ανάλυση	96
5.2.2 Η Ανάλυση Λαθών	97
5.3 Διδακτικές μέθοδοι και αντιμετώπιση των λαθών	100
5.4 Διόρθωση λαθών κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας	101
5.4.1 Διόρθωση που αποσκοπεί στην ευχέρεια ή στην ακρίβεια του λόγου	102
5.4.2 Διόρθωση λαθών στον προφορικό και το γραπτό λόγο	104

5.4.3 Αρχές αποτελεσματικής αντιμετώπισης των λαθών	109
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

6.1 Διγλωσσία και συναφείς αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	112
2.4.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διγλωσσία	112
2.4.2 Κοινωνικές προκαταλήψεις και μετανάστες	116
2.4.3 Ο ρόλος του σχολείου στη διαίωνιση των κοινωνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	120
6.1 Διδακτικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Η ταυτότητα της έρευνας	131
7.2 Η συλλογή των δεδομένων	133
7.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	136
7.4 Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας	137
7.5 Οι ερευνητικές τεχνικές	139
7.5.1 Η παρατήρηση	139
7.5.2 Η συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς	146
7.5.3 Η συνέντευξη από τους δίγλωσσους μαθητές	154

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Η παρατήρηση	158
8.1.1 Οι κατηγορίες της παρατήρησης	158
8.1.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης	159
8.1.2.1 Παρουσίαση των γλωσσικών λαθών των μαθητών	159
8.1.2.2 Παρουσίαση των διορθωτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών	170
8.1.3 Γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την παρατήρηση	196
8.2 Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς	208
8.2.1 Παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης	209
8.2.2 Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων	

της συνέντευξης	222
8.2.3 Γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς	256
8.3 Η συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές	238
8.3.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης με τους δίγλωσσους μαθητές	238
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
9.1 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας	248
9.2 Επίλογος	252
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	255
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	291

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική

Οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών στα πλαίσια της μετανάστευσης δεν αποτελούν καινούριο φαινόμενο. Ανέκαθεν πληθυσμοί μετακινούνταν από το ένα μέρος της γης στο άλλο προς αναζήτηση μίας καλύτερης συγκριτικά ζωής. Καθ' όμοιο τρόπο, οι μεταναστεύσεις που παρακολουθούμε τα τελευταία 10-15 χρόνια δε διαφέρουν από αυτές των προηγούμενων αιώνων με τη διαφορά ότι, ενώ παλαιότερα οι μετακινήσεις πληθυσμών πραγματοποιούνταν, κατά κύριο λόγο, από την Ευρώπη προς τις υπόλοιπες ηπείρους, σήμερα πραγματοποιούνται, ως επί το πλείστον, από χώρες του αναπτυσσόμενου νοτιοανατολικού κόσμου προς τις ανεπτυγμένες χώρες (περισσότερο έστω) της Ευρώπης (βλ. και Τσιάκαλος 2000: 39). Δεν πρόκειται, μάλιστα, για ένα φαινόμενο ανεξάρτητο που επηρεάζεται από επιμέρους παράγοντες, αλλά για μία ισχύουσα πραγματικότητα που αναδύεται μέσα από την ιστορικο-κοινωνική οργάνωση στο σύνολό της (Μαρβάκης, Παρσανόγλου & Παύλου 2001: 35).

Μελετώντας το φαινόμενο της μετανάστευσης στη διαχρονική του διάσταση, θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει τις ακόλουθες κύριες φάσεις εξέλιξής του (μέχρι σήμερα). Με την πάροδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η μετανάστευση έρχεται να εκπληρώσει τις δύο κύριες λειτουργίες του καπιταλισμού. Ειδικότερα, σε μία περίοδο, όπου επικρατεί έντονα το αίτημα πολλών χωρών για εκβιομηχανοποίηση και συσσώρευση κεφαλαίου, οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών στις συγκεκριμένες χώρες εξασφαλίζουν φθηνά, εργατικά χέρια. Από την άλλη πλευρά, οι μαζικές αυτές μετακινήσεις συνέβαλαν στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επαναπροσδιορισμό της εργατικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι οι γηγενείς που αποτελούσαν μέχρι τότε την εργατική τάξη ανέβηκαν μία βαθμίδα στην κοινωνική ιεραρχία. Έπαψαν, δηλαδή, να απασχολούνται σε 'βαριά' επαγγέλματα (στη βιομηχανία και τις δημόσιες υπηρεσίες) και παραχώρησαν τη θέση τους στους νέο-αφιχθέντες μετανάστες.

Κατά τη δεκαετία, ωστόσο, του '70, τα δεδομένα αλλάζουν κι ανάλογα αλλάζει και ο ρόλος των μεταναστών στις χώρες-υποδοχής. Η οικονομική-βιομηχανική ανάπτυξη, η οποία έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό, δεν μπορεί πλέον να επιτευχθεί με τους ίδιους ρυθμούς. Πολλές πλέον επιτυχημένες επιχειρήσεις θεωρούν περισσότερη συμφέρουσα την εξαγωγή του κεφαλαίου σε υποανάπτυκτες χώρες, όπου υπάρχουν φθηνά (φθηνότερα) εργατικά χέρια από ό,τι να συνεχίσουν να εισάγουν ανθρώπινο δυναμικό. Η κατάσταση αυτή κλιμακώνεται προς τα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του '70, όπου σημειώνεται η κρίση του πετρελαίου και η συνεπακόλουθη οικονομική κρίση. Στη βάση αυτή, οι μετανάστες απέκτησαν κι έναν ακόμη καινούριο ρόλο, αυτόν του 'εξιλαστήριου θύματος' στην κοινωνία. Έγιναν, δηλαδή, αποδέκτες των αρνητικών συνεπειών που είχαν προκύψει από την ανοικοδόμηση της καπιταλιστικής κοινωνίας και της συσσώρευσης του κεφαλαίου (Γκότοβος 2002: 126, Μαρβάκης, Παρσανόγλου και Παύλου 2001: 36).

Στις μέρες μας το φαινόμενο της μετανάστευσης κλιμακώνεται και τοποθετείται σε μία νέα διάσταση. Ποικίλοι παράγοντες συμβάλλουν στη νέα αυτή πραγματικότητα, όπως η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση, η οποία δε συνιστά, απλώς, μία διακρατική συμφωνία των ευρωπαϊκών κρατών αλλά κυρίως μία σταθερή συνένωση λαών με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, κοινές πνευματικές ρίζες αλλά και βαθιές ιστορικές αντιθέσεις. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με μία σειρά από νέες πραγματικότητες-προκλήσεις, όπως οι πολιτικο-οικονομικές ανακατατάξεις που σηματοδοτούν, μεταξύ άλλων, τις μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, η επανάσταση της νέας τεχνολογίας και τις αξίες που συνεπάγεται η νέα αυτή τάξη πραγμάτων (Μπαλασά-Φλέγκα 2002: 13).

Φυσικό επακόλουθο της μετανάστευσης είναι η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε μία χώρα. Η πολύ-πολιτισμική, ωστόσο, σύνθεση της κοινωνίας μίας χώρας, υποδοχής εν προκειμένω, συνήθως προϋπάρχει της μαζικής μετακίνησης μίας πληθυσμιακής ομάδας λόγω της αναπόφευκτης επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των χωρών μεταξύ τους με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Στο δημόσιο λόγο επικρατούν δύο βασικά 'ρεύματα' αναφορικά με τη μετανάστευση και τους μετανάστες. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν αυτοί που αντιλαμβάνονται τη μετανάστευση ως ένα πρόβλημα (/προβλήματα) που δημιουργείται από τα συγκεκριμένα πρόσωπα κι από την άλλη, εκείνοι που την αντιλαμβάνονται ως ένα

πρόβλημα (/προβλήματα) που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι μετανάστες (Μαρβάκης, Παρσανόγλου & Παύλου 2001: 17). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εκάστοτε χώρα-υποδοχής καλείται να εφαρμόσει μία ορισμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα μεταναστούποια. Οι κυριότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί για το σκοπό αυτό είναι η αφομοιωτική, η αντιρατσιστική και η διαπολιτισμική. Πλήθος εκπαιδευτικών πολιτικών έχουν στηριχθεί μέχρι σήμερα στις παραπάνω προσεγγίσεις.

Η αφομοιωτική προσέγγιση συνδέεται άρρηκτα με την υπόθεση «του ελλείμματος» (deficit hypothesis). Σύμφωνα με την παραπάνω, λοιπόν, υπόθεση, το ετερόκλητο πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστούπολων καθώς, επίσης, και των άλλων μαθητών που προέρχονται από διάφορες μειονότητες (π.χ. κοινωνικές) συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας κρίνεται ως «αποκλίνον» και «ελλειμματικό». Το τίμημα μοιραία για όσους δεν ‘καταφέρουν’ να αφομοιωθούν είναι ο αποκλεισμός τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαφορά των εν λόγω μαθητών από την κυρίαρχη ομάδα της κοινωνίας εκλαμβάνεται ως ‘απειλή’ που πρέπει, με κάποιον τρόπο, να ελεγχθεί (Δαμανάκης 1998: 77). Η προσέγγιση αυτή εξειδικεύεται στα ακόλουθα κύρια εκπαιδευτικά μέτρα: πρώτον, τα τμήματα υποδοχής και την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας-υποδοχής (ταχεία κατά το δυνατόν) και δεύτερον, την πολιτική της ‘διασποράς’ των μεταναστούπολων, εν προκειμένω, στη βάση του ότι η φυσική επαφή των παιδιών αυτών με τα γηγενή παιδιά θα διευκολύνει την αντιστάθμιση του ‘ελλείμματος’ που θεωρείται ότι φέρουν ή, αλλιώς, την αφομοίωσή τους. Ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα κριτήρια που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές του, προκειμένου να τους αποδεχθεί ως ισότιμους, αφενός είναι δυσανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες αυτών των παιδιών κι, αφετέρου αγνοούν και οδηγούν σε μαρασμό το υπάρχον μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι δίγλωσσοι μαθητές. Ως εκ τούτου, οι ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες εντείνονται και διαιωνίζονται (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 38).

Άλλη μία σχετικά δημοφιλής προσέγγιση είναι η «αντιρατσιστική». Εν ολίγοις, η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στην ανάλυση και την ανάδειξη του θεσμικού ρατσισμού. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις μεταφράζονται σε ρατσιστικές συμπεριφορές όταν πληρούνται συγκεκριμένες συνθήκες, και ιδιαίτερα η ασύμμετρη κατανομή εξουσίας, οδηγείται στην ανάλυση

της σχέσης κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας εστιάζοντας, εντέλει, στην πρώτη (Δαμανάκης 2003). Σημειωτέον ότι η ρατσιστική συμπεριφορά δεν περιλαμβάνει μόνο περιστατικά εμφανούς σωματικής ή λεκτικής βίας αλλά και λανθάνουσες μορφές ρατσισμού, όπως: ο τόνος της φωνής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν απευθύνονται στους δίγλωσσους, εν προκειμένω, μαθητές, η γλώσσα του σώματος, οι προσδοκίες που 'τρέφουν', ο σιωπηρός αποκλεισμός των μαθητών αυτών από τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 44). Στη βάση αυτή, λοιπόν, η εθνοπολιτισμική διαφορά του 'άλλου' εκλαμβάνεται απλά ως ένας, επιπλέον, παράγων που συντείνει στην κοινωνική ανισότητα. Το γεγονός, ωστόσο, ότι η προσέγγιση αυτή εξαντλείται στην ανάλυση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού συγκειμένου κι όχι στα άτομα καθεαυτά δυσχεραίνει τη 'μετάφραση' της σε εκπαιδευτική πράξη και, κατά συνέπεια, δε συμβάλλει, ουσιαστικά, στην αποδόμηση των στερεοτύπων και την απελευθέρωση από τις κοινωνικές προκαταλήψεις (βλ. Δαμανάκης ό.π., Γκότοβος 2002: 131).

Η διαπολιτισμική, έπειτα, προσέγγιση πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 ως μία «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς», κατέληξε τη δεκαετία του '70 σε μία 'Παιδαγωγική για όλους» (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) και επιχειρεί να συνθέσει τους προβληματισμούς των άλλων προσεγγίσεων (Δαμανάκης 2001, Κάτσικας & Πολίτου ό.π.: 57). Απευθύνεται με άλλα λόγια, όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά σε όλα τα μέλη της πολύ-πολιτισμικής κοινωνίας. Η εν λόγω προσέγγιση απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενων για την εγγραφή της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και προσανατολίζεται στις έννοιες της «συμμετοχής» στο κοινωνικο-πολιτικό γίνεσθαι της χώρας-υποδοχής, της «πρόσβασης» με την έννοια της ισότητας ευκαιριών και της «ευθύνης», της συναίσθησης, δηλαδή, των υποχρεώσεων που δημιουργεί αυτή η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα (Γκότοβος ό.π.: 129). Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται με την *υπόθεση «της διαφοράς»* (difference hypothesis). Πρεσβεύει, δηλαδή, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των μειονοτήτων, και στην προκειμένη περίπτωση των μεταναστών, δεν είναι «αποκλίνον» και «ελαττωματικό» (υποδιέστερο) αλλά απλά «διαφορετικό». Η διαφορετικότητα, επομένως, αυτή θα πρέπει να τύχει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης 1998). Μολονότι δε χωρεί αμφιβολία ότι η διαπολιτισμικότητα καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο ως μία επιθυμητή κατεύθυνση, αναφορικά με τη διαχείριση της

πολυπολιτισμικότητας, είναι, εντούτοις, αξιοσημείωτο ότι το μέχρι τώρα κύρος της δεν το έχει αντλήσει από τη νομιμοποίησή της μέσα από την εκπαιδευτική πράξη αλλά, αντίθετα, μέσα από την απόσταση που διατηρεί από αυτή. Η «απόσταση» αυτή έγκειται, αφενός στη σχετική απροθυμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις προαναφερθείσες, θεμελιώδεις αρχές της κι, αφετέρου στην πολυσημία του διαπολιτισμικού λόγου που αφήνει πολλά περιθώρια ερμηνείας του στην εκπαιδευτική πράξη (Κάτσικας & Πολίτου ό.π.: 62).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση των εννοιών της «πολυπολιτισμικότητας» (multiculturalism) και της «διαπολιτισμικότητας» (interculturalism). Από τη μία πλευρά, η «πολυπολιτισμικότητα» συνιστά μία στατική έννοια που παραπέμπει στη συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που ισχύει ευρύτερα σε μία κοινωνία (Μπαλασσά-Φλέγκα 2002: 18, 94). Από την άλλη, η «διαπολιτισμικότητα» συνιστά μία εξελίξιμη έννοια, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τη σημασία που παίρνει ο πολιτισμός στον εκάστοτε χώρο και χρόνο. Η έννοια αυτή συνδέεται με την αποδοχή της θέσης ότι η ανακάλυψη «του άλλου» θα πρέπει να οδηγεί στην ανακάλυψη μίας ισότιμης σχέσης και ανταλλαγής κι όχι στην ύψωση ενός 'φράγματος'. Στη βάση, λοιπόν, αυτή, προτείνεται η διαπολιτισμικότητα ως η πλέον κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Μπαλασσά-Φλέγκα ό.π.: 17-8, Δαμανάκης 2001: 62).

1.2 Η ελληνική πραγματικότητα

Εάν θελήσουμε να εξειδικεύσουμε το σημείο αναφοράς στην ελληνική πραγματικότητα, θα διαπιστώσουμε ότι από την οθωμανική κατοχή και τη μετέπειτα εξάρτηση της χώρας από τις Μεγάλες Δυνάμεις μέχρι την εξαγωγή εργατικού δυναμικού στη δυτική Ευρώπη, την Αμερική και την Αυστραλία, η Ελλάδα στηρίζει την πολιτιστική και την οικονομική ανάπτυξή της στις ανταλλαγές πληθυσμών και τη μεταφορά προϊόντων και προσωπικού από τη μία χώρα στην άλλη (Ψημένος 1999: 135). Το 'σκηνικό', ωστόσο, στα επόμενα χρόνια αρχίζει να μεταβάλλεται. Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και μετά σημειώνεται ένα 'κύμα' παλιννόστησης των Ελλήνων που είχαν μεταναστεύσει στις δυτικο-ευρωπαϊκές, ως επί το πλείστον,

χώρες λόγω της οικονομικής κρίσης που είχε εκδηλωθεί και ιδιαίτερα από τη Γερμανία. Υπό αυτές τις συνθήκες, όπως ήταν φυσικό, ο αριθμός των αποδημούντων Ελλήνων μειώθηκε συντριπτικά. Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80 και ιδιαίτερα τη δεκαετία του '90 μέχρι και σήμερα, η «παλιννόστηση» αλλάζει ριζικά χαρακτήρα. Οι παλιννοστούντες δεν είναι πλέον άτομα που είχαν αποδημήσει κατά τις προηγούμενες δεκαετίες αλλά κατά κύριο λόγο ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Πόντιοι) και την Αλβανία («Βορειοηπειρώτες»). Η κατάσταση αυτή ανάγεται, αφενός στην κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης το 1989 και του πολιτικού συστήματος στην Αλβανία το 1990. Μαζί, τέλος, με αυτούς ήρθαν και πολλά άλλα άτομα από χώρες της νοτιοανατολικής (Βουλγαρία, χώρες της πρώην Ρωσίας Πολωνία κ.ά.) για να αναζητήσουν στην Ελλάδα μία πιο ανθρώπινη ζωή (βλ. Δαμανάκης 1998: 42-5).

Η πληθυσμιακή πλέον πανσπερμία είναι πλέον, απολύτως, ευδιάκριτη στα περισσότερα γεωγραφικά τμήματα της χώρας με ιδιαίτερη ένταση και συχνότητα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Όπως προκύπτει από την απογραφή του 2001, ο αριθμός των καταγεγραμμένων εργαζόμενων αλλοδαπών στη χώρα μας ανέρχεται σε 762.191 άτομα (Χατζηγεωργίου 2005). Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Γκότοβος και Μάρκου 2004), κατά το σχολικό έτος 2002-2003 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, όπου και συγκεντρώνεται ο κύριος όγκος των αλλοδαπών μαθητών, ανέρχεται στο 8,6 % του συνολικού μαθητικού πληθυσμού ή διαφορετικά σε 54.570 μαθητές. Παραταύτα, η παράνομη διαμονή και απασχόληση γενικά των μεταναστών στη χώρα μας καθιστά αδύνατη τη ακριβή ποσοτική τους καταμέτρηση (Μπόμπας 1994: 35).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσε η Ελλάδα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (και των παλιννοστούντων), αυτή έχει διέλθει μέσα από τρεις κύριες φάσεις μέχρι σήμερα. Από το 1975, οπότε και σημειώνονται 'κύματα' παλιννόστησης των αποδημούντων Ελλήνων του εξωτερικού και για τα επόμενα πέντε χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αντιμετώπιζε τους παλιννοστούντες αλλά και τους αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη επιείκεια κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις (η μείωση των απαιτήσεων αφορά, προπάντων, τα γλωσσικά μαθήματα). Η εκπαιδευτική, λοιπόν,

πολιτική που εφαρμόζεται έχει έντονα «προνοιακό»-«φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. Κατά την περίοδο 1980-1995, στην επικρατούσα λογική της πίστωσης χρόνου και μείωσης των ακαδημαϊκών απαιτήσεων προστίθεται η λογική λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Εκτενέστερα, τα έτη 1980 και 1983, νομοθετούνται και εγκαινιάζονται, αντίστοιχα οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Τα παραπάνω μέτρα αποβλέπουν στην ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στις 'κανονικές' τάξεις. Σημειωτέον ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μεταναστών αγνοείται στη βάση του ό,τι «όλοι οι μαθητές είναι ίσοι», παρόλο που σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης στις Τάξεις Υποδοχής. Η διδασκαλία, ωστόσο, της πρώτης γλώσσας αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, πραγματικότητα για τα παιδιά μεταναστών από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (με την οργάνωση και χρηματοδότηση των αντίστοιχων χωρών). Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν, επίσης, αποκλειστικά για τα παιδιά των παλιννοστούντων -Ελλήνων- τα Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη (1984 και 1985, αντίστοιχα). Το 1996 παρατηρείται μία 'στροφή' της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα Σχολεία Παλιννοστούντων μετατρέπονται σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και, παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα και σε άλλα δημοτικά σχολεία να μετεξελιχθούν σε διαπολιτισμικά (Δαμανάκης 1998: 59-83, Νικολάου 2000: 44-5).

Παραπάνω, η αποτελεσματικότητα των παραπάνω μέτρων που έχει θεσπίσει η ελληνική πολιτεία αμφισβητείται. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα αυξημένα ποσοστά μαθητικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών συγκριτικά με τα αντίστοιχα των γηγενών (ιδιαίτερα υψηλά κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), τα συσσωρευμένα μαθησιακά κενά, ο ελλιπής γραμματισμός και η αδυναμία ανταπόκρισης στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου, τα χαμηλά κίνητρα μάθησης που οδηγούν βαθμιαία σε μία στάση παραίτησης (Μάρκου-Borloz 2005: 52). Η κατάσταση αυτή αποδίδεται, κατά κύριο λόγο, στην ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, την ακαταλληλότητα του διδακτικού που χρησιμοποιούν αλλά και το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες και μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (βλ. Χατζηδάκη 2000: 395). Η ακαταλληλότητα των μέτρων αυτών, τουλάχιστον, με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στη χώρα

μας, έχει ήδη επισημανθεί από το Δαμανάκη (1987: 172), ο οποίος τα ψέγει στη βάση του ότι τα μέτρα αυτά «*επιδιώκουν την ένταξη -των εν λόγω μαθητών- μέσα από την απομόνωσή τους σε χωριστές τάξεις και χωριστά σχολεία*» («αντίφαση»). Με το να επικαλείται και να επικεντρώνεται η σχετική νομοθεσία στη διαφορετικότητα («ιδιαιτερότητα») αυτών των μαθητών, ουσιαστικά, συντηρείται ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του σχολείου και αναστέλλεται ο εκσυγχρονισμός του. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι με την καθυστερημένη έκθεση των συγκεκριμένων μαθητών σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, λόγω της απουσίας τους από την τάξη τις ώρες που διδάσκονται αυτά, «*χάνεται πολύτιμος χρόνος και δημιουργούνται δυσαναπλήρωτα γνωστικά κενά, τη στιγμή που τα δύο αυτά: η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, φαίνεται να συμβαδίζουν*» (Χατζηδάκη 2000: 76) και τη στιγμή, που η επαρκής εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να απαιτεί τουλάχιστον πέντε με εφτά χρόνια (βλ. Collier 1987, Cummins 1981, 2003).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι, η ελληνική πολιτεία με τα μέτρα που έχει λάβει από το 1975 μέχρι σήμερα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, των παλινοστούτων και, κατά συνέπεια, και των υπόλοιπων, γηγενών μαθητών κινείται στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» κι ακολουθούν, παρά τους όρους που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, την εκπαιδευτική προσέγγιση «της αφομοίωσης». Στόχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κάλυψη του «ελλείμματος» των συγκεκριμένων μαθητών και η εξομοίωσή τους με τους ντόπιους μαθητές (Δαμανάκης 1998: 77). Σημειωτέον ότι «*τίποτα δεν είναι πιο άνισο για ένα σχολείο 'ίσο' για άνισα παιδιά*» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 140). Όπως καθίσταται προφανές, μία εκπαιδευτική πολιτική αυτού του είδους που αποστερεί από ορισμένους μαθητές το δικαίωμα να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά και τα πολιτισμικά εφόδια που φέρουν μαζί τους παρεμποδίζει τη γνωστική, κι όχι μόνο, ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών και, συγχρόνως, τη διεύρυνση των πνευματικών οριζώντων των μονόγλωσσων μαθητών (περισσότερα ερεθίσματα-εμπειρίες).

Όσο αποσπασματικά κι αν είναι τα θεσπισμένα μέχρι σήμερα μέτρα κι όσο πρόχειρα κι αν εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη, αξιοσημείωτη είναι η στροφή που επιχειρείται σε θεωρητικό επίπεδο, κατά βάση, τα τελευταία δέκα χρόνια προς τη διαπολιτισμικότητα. Το 1996 θεσμοθετείται η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, ενώ τίθενται σε ισχύ προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των

παλινοστούντων καθώς, επίσης, και των τσιγγανόπαιδων και των μουσουλμανόπαιδων (Γκότοβος 2000: 128-9). Ένα από τα κύρια εμπόδια στα οποία προσκρούει η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, εν προκειμένω, είναι, κατ' ουσίαν, ο ορισμός της ετερότητας και της εθνικής ταυτότητας. Ειδικότερα, η κατασκευή της ελληνικής ταυτότητας συνδέεται άρρηκτα με την ελληνική γλώσσα και την ορθόδοξη θρησκεία. Η γλώσσα και η θρησκεία αποτελούν, με άλλα λόγια, μέσα επιβεβαίωσης του ελληνικού έθνους ανά τους αιώνες. Στη βάση αυτή θεωρείται ότι η ελληνικότητα κληρονομείται («δίκαιο του αίματος») χωρίς να είναι δυνατόν να αποκτηθεί (Μαρβάκης, Παρσανόγλου & Παύλου 2001: 37, 76). Δεδομένου, όμως, ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα, η οποία κλιμακώνεται χρόνο με το χρόνο, κρίνεται επιτακτικός ο επαναπροσδιορισμός και η διεύρυνση των ορίων της εθνικής μας ταυτότητας. Επί παραδείγματι, ο φιλελεύθερος τρόπος αντίληψης της 'ελληνικότητας' πρεσβεύει ότι *«η ελληνικότητα είναι μία επιλογή του ατόμου και, ειδικότερα, επιλογή ταύτισης με μία συλλογικότητα από την οποία προσδοκά ορισμένα πράγματα και στην οποία οφείλει πολλά»*. Ο όρος «επιλογή» χρησιμοποιείται με την έννοια της διαπραγμάτευσης της εθνικής ταυτότητας, το τι σημαίνει, δηλαδή, να είναι κανείς Έλληνας (Γκότοβος ό.π.: 128). Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται να προκύπτει μέσα από τη διεθνή πρακτική κι εμπειρία, το μέλλον μίας ουσιαστικής εκπαιδευτικής στήριξης των μεταναστούπων βρίσκεται στην αποτελεσματική, από γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικής άποψης, ένταξή τους στις 'κανονικές' τάξεις (Χατζηδάκη 2000: 393). Αυτό συνεπάγεται, μεταξύ άλλων, επαρκή και κατάλληλη προπαρασκευή εκπαιδευτικών, χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού και διδακτικών μεθόδων, μεθοδικό σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων που αξιοποιούν τις εμπειρίες των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών (προς όφελος αμφότερων).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, η οποία αποτελεί την καταλληλότερη, ίσως, απάντηση στη σύγχρονη πολυ-πολυτισμικότητα, επισημαίνεται η έμφαση που θα πρέπει να δίδει η εκπαίδευση στη διδακτική-παιδευτική της διάσταση, που ενθαρρύνει τη διαπραγμάτευση εννοιών και ταυτοτήτων κι όχι στη μετάδοση μίας στείρας κι αμετάβλητης γνώσης. Μία τέτοιου είδους διδακτική πράξη τοποθετείται σε τρία επίπεδα, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους: το μεθοδολογικό-διδακτικό επίπεδο, το επίπεδο θεσμικής-νομοθετικής δράσης και το επίπεδο σχολικών υπηρεσιών. Στη βάση αυτή, προτείνεται το ακόλουθο

σχήμα, το οποίο παρουσιάζει τα προαναφερθέντα κύρια επίπεδα καθώς και τα επιμέρους επίπεδα στα οποία θα πρέπει να εστιάζει Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ούτως, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών τάξεων (Μπαλασά-Φλέγκα 2002: 101).

1.3 Το πλαίσιο της παρούσας έρευνας

Δεδομένου ότι η παρουσία των αλλοδαπών στη χώρα μας, συγκεκριμένα, αποκτά με την πάροδο του χρόνου ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις, η ελληνική κοινωνία αποκτά σταδιακά τα χαρακτηριστικά μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η συμφοίτηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις οδηγεί το σύγχρονο σχολείο μπροστά σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης, προκειμένου να επιτύχει τους παιδαγωγικούς και τους διδακτικούς του στόχους και, κατά συνέπεια, την εύρυθμη λειτουργία του. Αυτό συμβαίνει, κατά κύριο λόγο, γιατί η μάθηση της Ελληνικής από τους γηγενείς δεν συμπίπτει με τη μάθησή της από τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς για τους μεν αποτελεί μητρική ενώ για τους δε δεύτερη γλώσσα.

Σε αυτή τη βάση, η παρούσα εργασία ‘κινείται’ στον επιστημονικό χώρο της δεύτερης γλώσσας και πραγματεύεται τη διδακτική αντιμετώπιση των λαθών των αλλοδαπών, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, και τις συναφείς αντιλήψεις (των εκπαιδευτικών) που είναι πιθανό να υπολανθάνουν αυτών. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών και ο προβληματισμός τους ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη και τις συναφείς διδακτικές τους αντιλήψεις. Παράλληλα, μέσα από την παρουσίαση, αφενός του θεωρητικού κι, αφετέρου του εμπειρικού μέρους, επιδιώκεται η συστηματοποίηση συγκεκριμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών περί μάθησης, η απάντηση ‘ανοιχτών’ ερωτημάτων όπως, για παράδειγμα, ο ρόλος της πρώτης γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης και η συνειδητοποίηση των συνεπειών τους στη μάθηση της Ελληνικής, ο προβληματισμός τους σχετικά με την ορθότητα ορισμένων αντιλήψεών τους περί διδασκαλίας και μάθησης, αντίστοιχα.

1.4 Η δομή της διπλωματικής εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία απαρτίζεται από δύο κύρια μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό της μέρος. Στο θεωρητικό μέρος πραγματεύονται ζητήματα, όπως: η διγλωσσία, η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας και οι συναφείς αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, η οποία διεξήχθη, και των αποτελεσμάτων αυτής. Στο εμπειρικό, έπειτα, μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας, τα δεδομένα που προέκυψαν και τα πορίσματα, τέλος, της έρευνας.

Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μέρος συνίσταται σε έξι επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο (εισαγωγικό), γίνεται λόγος για το φαινόμενο της μετανάστευσης και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούν, κατά κανόνα, τα διάφορα κράτη, όπου απαντούν υψηλά σχετικά ποσοστά μεταναστών. Το φαινόμενο μελετάται, καταρχάς, στη διεθνή του και, κατά δεύτερον, στην εθνική, ελληνική του διάσταση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας και της δίγλωσσης, αντίστοιχα εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται, με άλλα λόγια, οι επιμέρους μορφές της διγλωσσίας, που απαντούν, κατά κανόνα, στη βιβλιογραφία και, αντίστοιχα, οι κύριοι τύποι της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Στο τρίτο, εν συνεχεία, κεφάλαιο, γίνεται λόγος για την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας και, ειδικότερα, για τα επιμέρους μοντέλα (ενδεικτική παρουσίαση) που έχουν προταθεί για την ερμηνεία του φαινομένου. Επίσης, γίνεται λόγος για ζητήματα που άπτονται της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, όπως, η επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα, η σχέση της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα και τα αποτελέσματα της διγλωσσίας στη διανοητική και τη γενικότερη ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις πλέον δημοφιλείς μεθόδους διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας (παραδοσιακή, οπτικο-ακουστική και επικοινωνιακή) καθώς, επίσης, και στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) και των κύριων στοιχείων της δεύτερης γλώσσας (γραμματική,

λεξιλόγιο). Επιπλέον, γίνεται λόγος για τις βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληροί η διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας προκειμένου να είναι αποτελεσματική.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση γύρω από τα γλωσσικά λάθη κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στην Αντιπαραβολική Ανάλυση και στην Ανάλυση των Λαθών, στην αντιμετώπιση των λαθών ανάλογα με τις προαναφερθείσες διδακτικές μεθόδους και, γενικότερα, στη διόρθωση των λαθών (στόχοι, πρακτικές και αρχές διόρθωσης).

Στο έκτο, έπειτα, κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της διπλωματικής αυτής εργασίας παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γενικά, αλλά και, συγκεκριμένα, όσον αφορά στο φαινόμενο της διγλωσσίας, τα συναφή κοινωνικά στερεότυπα-προκαταλήψεις κι, ακόμη, στη συνάφεια των διδακτικών αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών.

Το εμπειρικό, από την άλλη πλευρά, μέρος συνίσταται σε τρία επιμέρους κεφάλαια. Πρώτα-πρώτα (έβδομο κεφάλαιο), γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας και, ειδικότερα, για την ταυτότητα της έρευνας, τη συλλογή των δεδομένων, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία (παρατήρηση, συνέντευξη).

Στο επόμενο κεφάλαιο (όγδοο), παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ, παράλληλα, επιχειρείται η ερμηνεία τους. Η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων ακολουθούν τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, ήτοι: παρατήρηση, συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς και συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές. Επίσης, η παρουσίαση των γλωσσικών λαθών και των διδακτικών επιλογών αντιμετώπισής τους έχει, αρχικά, γενικό χαρακτήρα και αναφέρεται και στα τρία τμήματα, που πήραν μέρος στην έρευνα κι, έπειτα, μερικό και αναφέρεται, ξεχωριστά, σε καθένα από τα τρία αυτά τμήματα.

Στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο, που αποτελεί και τον επίλογο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας και ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι στη διεθνή βιβλιογραφία απαντούν τόσο ορισμοί για τη διγλωσσία όσοι είναι και οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο. Κάθε ορισμός φαίνεται να εξυπηρετεί το πεδίο ερευνών και τους στόχους του ερευνητή που τον προτείνει. Άλλωστε το φαινόμενο της διγλωσσίας συναρτάται από πολυποίκιλους παράγοντες έτσι, ώστε κάθε περίπτωση διγλωσσίας να αποτελεί και μία ιδιαίτερη περίπτωση. Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας υιοθετείται ο ορισμός του Mackey, σύμφωνα με τον οποίο διγλωσσία είναι: «η κατοχή και εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο» (Mackey 1957, στο: Beatens-Beardsmore 1986: 1-2).

Ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται κάθε φορά η διγλωσσία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, οι οποίες και παρουσιάζονται παρακάτω. Τα επιμέρους αυτά κριτήρια (διαφορετικές διαστάσεις μελέτης του φαινομένου) αφορούν, ενδεικτικά, στο περιβάλλον και στον τρόπο, τη χρονική ακολουθία με την οποία κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες από το άτομο, τη σχετική ικανότητα που επιδεικνύουν τα δίγλωσσα άτομα στις δύο τους γλώσσες, τα κοινωνιο-ψυχολογικά αποτελέσματα της διγλωσσίας στο άτομο, το κατά πόσο η διγλωσσία αφορά μεμονωμένα άτομα ή μία κοινωνική ομάδα (βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 121-2, Baker 2001: 47-54, 61-2, Skutnabb-Kangas 1981: 75, 95-7).

2.1.1 Μορφές διγλωσσίας

2.1.1.1 Φυσική / σχολική διγλωσσία

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες η διγλωσσία διακρίνεται σε «φυσική» και σε «σχολική» (natural / school bilingualism). «Φυσική» χαρακτηρίζεται η διγλωσσία όταν οι δύο γλώσσες κατακτώνται από το υποκείμενο

μέσα από τη συναναστροφή τους με τους φυσικούς ομιλητές των δύο γλωσσών σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας χωρίς να γίνεται, δηλαδή, συστηματική διδασκαλία των αντίστοιχων γλωσσών. Αντίθετα, η «*σχολική διγλωσσία*» συνιστά αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας και συνεπάγεται, πολλές φορές, περιορισμένες ευκαιρίες για χρήση της διδασκόμενης γλώσσας έξω από το περιβάλλον της -σχολικής- τάξης (Skutnabb-Kangas 1981: 95).

Μία επιμέρους περίπτωση της σχολικής διγλωσσίας συνιστά η «*πολιτισμική διγλωσσία*» (cultural bilingualism), που αφορά στους ενήλικες που μαθαίνουν μία γλώσσα για λόγους σπουδών, εργασίας ή για να γνωρίσουν έναν πολιτισμό. Επίσης, άλλη μία διάκριση που γίνεται, με βάση τα κίνητρα και τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, είναι εκείνη ανάμεσα στη «*διγλωσσία της ελίτ*» και τη «*λαϊκή διγλωσσία*» (elite / folk bilingualism). Όσοι χαρακτηρίζονται από την πρώτη μορφή διγλωσσίας είναι συνήθως άτομα με ιδιαίτερη μόρφωση, που ένα μέρος της εκπαίδευσής τους έχει γίνει σε ξένες γλώσσες, με κάποιες ευκαιρίες για χρήση των γλωσσών αυτών με φυσικό τρόπο. Ενώ, όσοι χαρακτηρίζονται από τη δεύτερη, τη «*λαϊκή*», δηλαδή, *διγλωσσία* είναι συνήθως άτομα που ανήκουν σε γηγενείς ή μεταναστευτικές μειονοτικές ομάδες, τα οποία αναγκάστηκαν να μάθουν τη δεύτερή τους γλώσσα (γλώσσα της πλειονότητας) μέσα από τη συναναστροφή τους με τους φυσικούς ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας (Skutnabb-Kangas ό.π.: 97).

2.1.1.2 Όψιμη / μεταγενέστερη, ταυτόχρονη / διαδοχική διγλωσσία

Άλλη μία κύρια διάκριση της διγλωσσίας έχει να κάνει με την ηλικία στην οποία κατακτήθηκαν οι δύο γλώσσες. Στη βάση αυτή «*πρώιμη*» διγλωσσία (early biligualism) έχουμε όταν οι δύο γλώσσες έχουν ήδη κατακτηθεί πριν από μία ορισμένη ηλικία, που για ορισμένους ερευνητές (π.χ. Hamers & Blanc 1982) συμπίπτει με την έναρξη της εφηβείας, ενώ για κάποιους άλλους (π.χ. Mac Laughlin 1984) το όριο κατεβαίνει στα τρία χρόνια. Αντίθετα, όταν οι δύο γλώσσες κατακτώνται μετά την ορισμένη αυτή παιδική ηλικία, γίνεται πλέον λόγος για «*όψιμη*» ή «*μεταγενέστερη*» διγλωσσία (late bilingualism) (Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 121).

Από την άλλη πλευρά, ανάλογα με τη σειρά με την οποία το άτομο έχει μάθει τις δύο του γλώσσες, η διγλωσσία διακρίνεται στην «ταυτόχρονη» και τη «διαδοχική» (simultaneous / consecutive bilingualism). Στην *ταυτόχρονη διγλωσσία* το παιδί από τη βρεφική του ηλικία έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες και τις κατακτά παράλληλα με φυσικό τρόπο. Αυτή η μορφή διγλωσσίας ισχύει συνήθως για τα παιδιά γηγενών μειονοτήτων ή μικτών γάμων. Όταν, ωστόσο, η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κάποια χρόνια μετά την κατάκτηση της πρώτης, τότε πρόκειται για «διαδοχική» διγλωσσία. Αυτό μπορεί να συμβεί «ανεπίσημα» στην περίπτωση, συνήθως, παιδιών μεταναστών που έρχονται σε μία χώρα κατά την προσχολική ηλικία, αλλά μπορεί να είναι και αποτέλεσμα σχολικής μάθησης (Παπαπαύλου 2000: 41).

2.1.1.3 Αμφιδύναμη / κυρίαρχη διγλωσσία

Το συγκεκριμένο κριτήριο έχει να κάνει με την επάρκεια που αναπτύσσει το δίγλωσσο υποκείμενο στις δύο του γλώσσες και συνεπάγεται στην απόλυτή του εφαρμογή μία μορφή μέγιστης και μία μορφή ελάχιστης διγλωσσίας (maximum / minimum bilingualism). *Μέγιστη διγλωσσία* έχουμε όταν το υποκείμενο κατέχει δύο (ή και περισσότερες) γλώσσες σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο των φυσικών ομιλητών τους (Bloomfield 1933, στον: Baker 2001: 50), ενώ *ελάχιστη* όταν η μία γλώσσα από τις δύο είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένη (Diebold 1964, στον: Baker ό.π.: 61). Παραταύτα, ερευνητές όπως η Romaine (1995) εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για τη δυνατότητα καταμέτρησης αφεαυτής της διγλωσσίας εκτός, εάν γίνει στο πλαίσιο της ιδιαίτερης επικοινωνιακής κατάστασης που βιώνει ένας δίγλωσσος (Romaine 1995: 273).

Μία πιο ρεαλιστική διάκριση με κριτήριο την επάρκεια του δίγλωσσου υποκειμένου στις επιμέρους γλώσσες του είναι εκείνη ανάμεσα στην «αμφιδύναμη» ή «ισορροπημένη» και την «κυρίαρχη» (balanced / dominant bilingualism). Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν εκείνοι που κατέχουν και τις δύο τους γλώσσες εξίσου καλά σε παρόμοιο σχεδόν βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών αυτών. Αυτό, βέβαια, δε συνεπάγεται ότι ο δίγλωσσος ισούται με το 'άθροισμα' δύο μονόγλωσσων, αλλά ότι είναι σε θέση να εκφράζεται για όλα τα θέματα εξίσου καλά και στις δύο γλώσσες καθώς, επίσης, και να τις χρησιμοποιεί εξίσου αποτελεσματικά για τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Εντούτοις, οι περισσότεροι δίγλωσσοι στον κόσμο

χαρακτηρίζονται από *κυρίαρχη* διγλωσσία, κατέχουν, δηλαδή, τη μία τους γλώσσα σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό από την άλλη (κυριαρχία). Σημειωτέον ότι η κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι δεδομένο ότι θα παραμείνει κυρίαρχη καθόλη τη ζωή του δίγλωσσου ατόμου. Είναι πιθανό κάποια στιγμή να παραχωρήσει τη θέση της στην άλλη γλώσσα ή σε μία άλλη λόγω γεωγραφικής μετακίνησης, οικογενειακών αλλαγών ή άλλων λόγων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές φορές η προτίμηση του δίγλωσσου στη μία του γλώσσα, λόγω μεγαλύτερης συνήθως ευχέρειας, για την εκτέλεση ορισμένων δραστηριοτήτων απαντά ως «κυρίαρχη διγλωσσία». Παραταύτα, στην περίπτωση αυτή είναι προτιμότερο να γίνεται λόγος για «προτιμώμενη γλώσσα» (preferred language) (Baker 2001: 51, 61, Skutnabb-Kangas 1981: 85).

2.1.1.4 Προσθετική / αφαιρετική διγλωσσία

Ένα ακόμη βασικό κριτήριο που χρησιμοποιείται για τον ορισμό της διγλωσσίας είναι τα κοινωνιο-ψυχολinguιστικά αποτελέσματά της στο δίγλωσσο άτομο. Έτσι, όταν η μάθηση της δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και γενικά έχει θετική επιρροή στην όλη ανάπτυξη της προσωπικότητας του χωρίς να του δημιουργεί εκπαιδευτικά προβλήματα ή προβλήματα ταυτότητας, τότε έχουμε «*προσθετική διγλωσσία*» (additive bilingualism). Αυτό συμβαίνει συνήθως στην περίπτωση όπου το διγλωσσικό-διπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το άτομο το βοηθάει να αποκτήσει επιπλέον γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν άμεσα και θετικά την ανάπτυξη των δύο γλωσσών του και, κατ' επέκταση, της όλης προσωπικότητάς του. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου η μάθηση της δεύτερης γλώσσας οδηγεί σε μείωση ή σε εξάλειψη της ικανότητας του υποκειμένου στην πρώτη του γλώσσα, γεγονός το οποίο επηρεάζει αναπόφευκτα την ανάπτυξη της όλης προσωπικότητάς του, τότε γίνεται πλέον λόγος για «*αφαιρετική*» διγλωσσία («substructive bilingualism»). Αυτή η μορφή διγλωσσίας απαντά συνήθως σε παιδιά μεταναστών, των οποίων τόσο η γλώσσα όσο και ο πολιτισμός τους αντιμετωπίζονται αρνητικά ή με αδιαφορία από την πλειονοτική ομάδα (Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 132, Τριάρχη- Hermann 2000: 66-7).

2.2 Δίγλωσση εκπαίδευση

Όσο δύσκολο είναι να δώσει κανείς έναν επαρκή και πλήρη ορισμό για την έννοια της διγλωσσίας τόσο δύσκολο είναι να προσδιοριστεί και η έννοια της «δίγλωσσης εκπαίδευσης» (bilingual education). Αυτό οφείλεται, αφενός στο ότι η δίγλωσση εκπαίδευση, όπως ακριβώς και το φαινόμενο της διγλωσσίας με τις ποικίλες μορφές που μπορεί να πάρει (βλ. 2.1.1.1- 4), βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με πλήθος παραμέτρων κι, αφετέρου στο ότι πολλές φορές τα ίδια τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, εσκεμμένα κάποιες φορές, δεν εκφράζουν με σαφήνεια το χαρακτήρα και τους στόχους τους.

Στη βάση αυτή, ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» επιδέχεται μία αυστηρή και μία περισσότερο χαλαρή οριοθέτηση. Στην παρούσα διπλωματική εργασία συντασσόμαστε με τη χαλαρή οριοθέτηση του όρου, σύμφωνα με την οποία, δίγλωσση είναι η εκπαίδευση εκείνη που απευθύνεται σε δίγλωσσα παιδιά, σε παιδιά δηλαδή, που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες κι όχι αποκλειστικά σε εκείνου του τύπου την εκπαίδευση που καλλιεργεί τη διγλωσσία (Baker 2001: 274-5). Δίγλωσση με άλλα λόγια, θεωρείται τόσο η εκπαίδευση που προωθεί την ανάπτυξη της μειονοτικής (μητρικής) και της πλειονοτικής (κυρίαρχης) γλώσσας όσο κι εκείνου του τύπου η εκπαίδευση που προωθεί αποκλειστικά την εκμάθηση της πλειονοτικής γλώσσας μέσα από τάξεις 'ταχείας εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας'. Η παραπάνω οριοθέτηση του όρου προτιμάται ως περισσότερο λειτουργική για την πραγμάτευση της αντίστοιχης εκπαιδευτικής κατάστασης σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Μελετώντας διαχρονικά το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι δεν πρόκειται για μία σχετικά σύγχρονη εναλλακτική εκπαιδευτική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mackey (1970) η δίγλωσση εκπαίδευση χρονολογείται, τουλάχιστον, πέντε χιλιάδες χρόνια πίσω. Ενδεικτικά, μέχρι τη βιομηχανική επανάσταση, οπότε και προκύπτει το αίτημα για εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, η εκπαίδευση, η οποία αφορούσε τα προνομιούχα στρώματα, διεξαγόταν, τουλάχιστον εν μέρει, σε μία κλασική γλώσσα, όπως τα Λατινικά ή αργότερα τα Αρχαία Ελληνικά. Ένα δεύτερο ορόσημο στην ιστορία της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτέλεσε η ανακάλυψη της τυπογραφίας. Από τότε οι καθομιλούμενες εθνικές γλώσσες, όπως τα Αγγλικά και τα Γαλλικά άρχισαν να αποτελούν «εναλλακτικές γλώσσες

εγγραμματισμού». Εδώ κι ένα περίπου αιώνα, ωστόσο, η δίγλωσση εκπαίδευση έχει αποκτήσει μαζικό χαρακτήρα. Η γλωσσική διδασκαλία (αυτού του είδους) δεν αφορά μία μικρή ελίτ που μαθαίνει μία επιπλέον κλασική ή εθνική γλώσσα, για ακαδημαϊκούς κυρίως σκοπούς, αλλά πρόκειται πλέον για μία «κοινωνικο-οικονομική αναγκαιότητα» (Williams 2005: 696).

Επιμέρους ταξινομήσεις έχουν προταθεί για τους διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Μία περισσότερο επεξεργασμένη ταξινόμηση συνιστά αυτή του Mackey (1970). Στην τυπολογία του, ο Mackey συζητά τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις και καταλήγει σε ενενήντα διαφορετικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης (που απορρέουν από τρεις διαστάσεις). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και στην οικογένεια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την έννοια της ανάπτυξης ή μη των δύο γλωσσών, της κατανομής τους και του σκοπού της εκπαίδευσης, στην υφιστάμενη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα (/γλώσσες) που χρησιμοποιούνται στο άμεσο σχολικό περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία, αντίστοιχα καθώς, επίσης, και το κύρος των δύο γλωσσών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η παραπάνω, ωστόσο, ταξινόμηση δε μένει στο 'απυρόβλητο' ` αμφισβητείται, κατ' αρχήν, στη βάση του ότι φαίνεται να απουσιάζει μία ιεράρχηση ανάμεσα στα τέσσερα αυτά κριτήρια-διαστάσεις και ότι η χρήση των όρων «γλωσσική διατήρηση» και «γλωσσική μεταστροφή» δεν είναι ευκρινής (βλ. Skutnabb-Kangas 1981: 121-2).

Ιδιαίτερα λειτουργική, τουλάχιστον στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, φαίνεται να είναι η τυπολογία της εκπαίδευσης που προτείνει ο Baker (2001 ό.π.: 276), η οποία συνίσταται σε δέκα διαφορετικούς τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την τυπική προέλευση των μαθητών, τη γλώσσα (/ες) που χρησιμοποιείται στην τάξη, τον κοινωνικό-εκπαιδευτικό και τον απώτερο στόχο της εκπαίδευσης (Baker 2001: 278). Η ταξινόμηση αυτή παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ				
Τύπος προγράμματος	Τυπική προέλευση παιδιού	Γλώσσα της τάξης	Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος	Απώτερος γλωσσικός στόχος
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Με μεταβατικές-αντισταθμικές τάξεις)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές-αντισταθμικές τάξεις στη Γ2	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΑΠΟΜΩΝΟΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)	Απαρτχάντ	Μονογλωσσία
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μετάβαση από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Σχετική μονογλωσσία
ΚΥΡΙΑΡΧΟ με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Γλωσσική πλειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μαθήματα στη Γ2/ΞΓ	Περιορισμένος εμπλουτισμός	Περιορισμένη διγλωσσία
ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)	Χωρισμός/Αυτονομία	Περιορισμένη γλώσσα
ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ				
ΕΜΒΑΠΤΙΣΗ	Γλωσσική πλειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη Γ2	Πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ/ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ	Γλωσσική μειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση στη Γ1	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΑΜΦΙΔΡΟΜΟ	Ανάμεικτη: γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα	Μειονοτική και πλειονοτική	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	Γλωσσική πλειονότητα	Δύο κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσικός αλφαριθμητισμός
Σημ.: (1) Γ2=Δεύτερη Γλώσσα, Γ1=Πρώτη Γλώσσα, ΞΓ=Ξένη Γλώσσα. (2) Για τη διαμόρφωση αυτού του πίνακα οφείλουμε πολλά σε προσωπικές συζητήσεις με την καθηγήτρια Ofelia Garcia				

(Bařer, 2001: 278)

Σε κάθε περίπτωση, εντούτοις, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι οι ταξινομήσεις, σε όποια κριτήρια κι αν στηρίζονται, παρουσιάζουν εγγενείς αδυναμίες. Ενδεικτικά, είναι ουτοπικό να πιστεύουμε ότι μία τυπολογία μπορεί να συμπεριλάβει όλα ή σχεδόν όλα τα συναφή παραδείγματα από την πραγματική ζωή. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα δίγλωσσα προγράμματα δεν είναι στατικά, αλλά υπόκεινται σε διαρκή ανάπτυξη και εξέλιξη, πολλές φορές απαντούν αποκλίσεις στα πλαίσια του ίδιου μοντέλου κι, ακόμη, είθισται να περιγράφουν τους στόχους του εκάστοτε προγράμματος όχι, όμως, και τη διαδικασία που ακολουθεί ή την αποτελεσματικότητά του (βλ. Baker 2001: 276-7).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στην παραπάνω τυπολογία των Ferguson, Houghton και Wells επιλέγουμε να αναφερθούμε στους ακόλουθους τύπους δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τους οποίους θεωρούμε ως τους πλέον αντιπροσωπευτικούς. Έτσι, αναφορικά με τις ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, εκείνες, δηλαδή, που προωθούν την ανάπτυξη των δύο γλωσσών, γίνεται λόγος για τα προγράμματα «εμβάπτισης» και «γλωσσικής διατήρησης», ενώ αναφορικά με τις ασθενείς μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης, εκείνες, δηλαδή, που προωθούν κατά βάση τη μονογλωσσία στη δεύτερη, κατά κανόνα, γλώσσα για τα προγράμματα «εμβύθισης» και τα δίγλωσσα «μεταβατικά» προγράμματα.

2.2.1 Προγράμματα ‘εμβάπτισης’

Μία ισχυρή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελούν τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά *προγράμματα «εμβάπτισης»* (immersion programs), όπου τουλάχιστον το 50 % του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος διδάσκεται μέσω της δεύτερης γλώσσας των μαθητών. Αυτού του τύπου τα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν, κατά κανόνα, σε μαθητές που προέρχονται από κάποια γλωσσική πλειονότητα, η οποία επιθυμεί να γίνει δίγλωσση «προκειμένου να αποκτήσει κάποια προνόμια ή να διατηρήσει αυτά που ήδη διαθέτει» (Baker 2001: 278). Τα προνόμια αυτά είναι συνυφασμένα με τη διγλωσσία κι έχουν να κάνουν σε μεγάλο βαθμό με την αγορά εργασίας (π.χ. καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές) (βλ. Baker ό.π., Skutnabb-Kangas 1981: 130).

Ανάλογα με την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το μαθητή και το χρόνο που αφιερώνεται σε αυτή, η εμφάνιση μπορεί να πάρει τις ακόλουθες τρεις μορφές. «*Πρώιμη εμφάνιση*» έχουμε όταν η εμφάνιση αρχίζει στο Νηπιαγωγείο «*καθυστερημένη*» ή «*μέση*», όταν αρχίζει στα εννέα με δέκα χρόνια και «*όψιμη*» όταν αρχίζει κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, ανάλογα με το χρόνο που αφιερώνεται σε αυτή, η εμφάνιση χαρακτηρίζεται ως «*πλήρης*», όταν αρχίζει με 100 % εμφάνιση στη δεύτερη γλώσσα, μετά από δύο με τρία χρόνια μειώνεται στο 80 % και στη δευτεροβάθμια, πλέον, εκπαίδευση ή πριν το τέλος του Δημοτικού περιορίζεται στο 50 %. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται ως «*μερική*» όταν παρέχεται περίπου 50 % εμφάνιση από την προσχολική μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξ αυτών, η *πρώιμη πλήρης εμφάνιση* αποτελεί το δημοφιλέστερο πρόγραμμα (Baker 2001: 285-6).

Στόχος, εν ολίγοις, της δίγλωσσης εκπαίδευσης τύπου εμφάνισης είναι η διγλωσσία και η διπολιτισμικότητα των μαθητών χωρίς αυτό, ωστόσο, να επηρεάσει αρνητικά την επίδοσή τους. Ένα χαρακτηριστικό του προγράμματος αυτού του τύπου είναι ότι οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε αυτά τα σχολεία είναι επαρκώς δίγλωσσοι. Στα πλαίσια, επίσης, της διδασκαλίας προτιμώνται δραστηριότητες αυθεντικές και συναφείς με τις ανάγκες των μαθητών που ενθαρρύνουν την έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να συντελείται «*συμπτωματικά και α-συνείδητα*», παρόμοια με την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας (Baker ό.π.: 289, Σελλά-Μάζη 2001).

Τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτού του τύπου, που ξεκίνησαν (1965) από τον Καναδά, μία χώρα όπου μιλούνται δύο γλώσσες γοήτρου: τα Γαλλικά και τα Αγγλικά, αποτέλεσαν «*ορόσημο*» μίας νέας εποχής στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Τέσσερις δεκαετίες αργότερα, ακολουθώντας το επιτυχημένο παράδειγμα των τάξεων εμφάνισης στον Καναδά, το παιδαγωγικό αυτό μοντέλο έχει διαδοθεί ανά τον κόσμο στην Αφρική, την Ασία, την Αυστραλία, την Ευρώπη, τη Β. Αμερική (Williams 2005: 698).

Στην κατηγορία των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εμφάνισης εντάσσονται (βλ. Baker ό.π.: 303-7) και τα «*Διεθνή*» και τα «*Ευρωπαϊκά Σχολεία*»

(International και European Schools, αντίστοιχα), για τα οποία γίνεται λόγος παρακάτω.

Τα **Διεθνή Σχολεία** αποτελούν ένα διεθνές δίκτυο σχολείων (πάνω από 850) και βρίσκονται σε περισσότερες από 80 χώρες. Συνήθως οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία αυτά έχουν εγκατασταθεί με τις οικογένειές τους σε μία άλλη χώρα λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων τους (διπλωμάτες, στελέχη πολυεθνικών εταιριών), σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις πρόκειται για μονόγλωσσα γηγενή παιδιά, των οποίων οι γονείς επιθυμούν να τους παράσχουν μία μόρφωση με διεθνή χαρακτήρα.

Στα Διεθνή Σχολεία οι μαθητές μαθαίνουν, παράλληλα, με την πρώτη τους γλώσσα (γλώσσα γοήτρου) μία δεύτερη, την εθνική γλώσσα της χώρας, όπου ζουν, άλλοτε ως γνωστικό αντικείμενο κι άλλοτε ως μέσο διδασκαλίας. Μερικά, μάλιστα, από αυτά τα σχολεία δίνουν, επιπλέον, τη δυνατότητα στους μαθητές τους να μάθουν μία τρίτη ή και τέταρτη γλώσσα, επίσης, υψηλού γοήτρου. Σπάνια συναντάμε στα σχολεία αυτού του τύπου μειονοτικές γλώσσες (βλ. Σκούρτου 2000: 24).

Το Αναλυτικό τους Πρόγραμμα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) αντικατοπτρίζει, κατά κανόνα, την αμερικάνικη, τη βρετανική αλλά και την εκάστοτε τοπική, διδακτική παράδοση. Οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε αυτά τα σχολεία κατάγονται από διάφορες χώρες, ενώ αφθονούν εκείνοι που διαθέτουν βρετανική ή αμερικάνικη εκπαίδευση.

Ένα άλλο παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης τύπου εμβάπτισης που απευθύνεται σε μονόγλωσσα παιδιά, ανώτερων κατά κανόνα κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, των οποίων οι γλώσσες απολαμβάνουν υψηλού κύρους είναι τα **Ευρωπαϊκά Σχολεία**. Τα σχολεία αυτά απευθύνονται στη ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, είναι πολύγλωσσα και καλύπτουν τις ανάγκες περίπου 15.000 παιδιών από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (Baetens-Beardsmore 1993).

Αναφορικά με τις διδασκόμενες γλώσσες, τα μικρότερα παιδιά (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας και, παράλληλα, διδάσκονται και μία δεύτερη γλώσσα (Αγγλικά ή Γερμανικά). Ενώ, τα

μεγαλύτερα παιδιά (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) λαμβάνουν ένα μέρος της εκπαίδευσής τους στην πρώτη τους γλώσσα κι ένα άλλο σε μία «γλώσσα φορέα / εργασίας». Η γλώσσα-φορέας είναι συνήθως μία ‘κυρίαρχη’ γλώσσα (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά) που επιλέγεται από το μαθητή και διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που είναι φυσικοί ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας για τη διδασκαλία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Οικονομικών. Επιπλέον, οι μαθητές των Ευρωπαϊκών Σχολείων διδάσκονται μία τρίτη γλώσσα για, τουλάχιστον, 360 ώρες συνολικά το χρόνο (Baker ό.π.: 305). Οι απόφοιτοι αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι, συνήθως, λειτουργικά δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα με αίσθηση γενικότερα της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας και της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικής ταυτότητας.

2.2.2 Προγράμματα ‘εμβύθισης’

Μια ασθενή μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελούν τα **προγράμματα «εμβύθισης»** (submersion programs). Αυτού του τύπου τα προγράμματα εμβύθισης στη δεύτερη γλώσσα απευθύνονται, κατά κύριο λόγο, σε παιδιά μειονοτήτων με απώτερο στόχο την πολιτισμική ενσωμάτωση και αφομοίωσή τους (Σελλά-Μάζη 2001).

Αυτού του τύπου η δίγλωσση εκπαίδευση απαντά σε περιβάλλοντα όπου υπάρχουν γλωσσικές μειονότητες (γηγενείς ή μετανάστες) που μιλούν μία γλώσσα χαμηλού κύρους. Οι μαθητές που φοιτούν στα προγράμματα αυτού του τύπου είθισται να προέρχονται από κάποια γλωσσική μειονότητα (γηγενών ή μεταναστών) και συνδιδάσκονται με μαθητές της πλειονότητας, που έχουν, δηλαδή, ως πρώτη γλώσσα την επίσημη γλώσσα του κράτους (Baker 2001: 277-8).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι, κατ’ ουσίαν, τα προγράμματα αυτά δεν είναι δίγλωσσα, εφόσον η πρώτη γλώσσα των μαθητών επίσημα και λειτουργικά δεν έχει καμία θέση στην εκπαίδευση, εμπίπτουν, παραταύτα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζει το κράτος για τα παιδιά που μιλούν μία άλλη γλώσσα από την επίσημη του κράτους.

Στόχος των συγκεκριμένων τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα και, κατ' επέκταση, η αφομοίωση (γλωσσική, πολιτισμική) των μειονοτικών μελών της κοινωνίας. Τέτοιου είδους προγράμματα εφαρμόζονται σε περιοχές όπου έχουν εγκατασταθεί μετανάστες ή σε περιπτώσεις όπου η παρουσία γηγενών γλωσσικών μειονοτήτων θεωρείται από το κράτος αρνητική για τη συνοχή και συνεπακόλουθα την ευημερία του. Η πολιτική αυτή της ομογενοποίησης είναι διεθνώς γνωστή ως «πολιτική του melting pot» (χωνευτήρι) (βλ. Skutnabb-Kangas 1981: 126).

Προς την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου (μονογλωσσία-αφομοίωση), το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδάσκεται, αποκλειστικά, μέσω της υψηλού κύρους δεύτερης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών χωρίς να παρέχεται καμία υποστήριξη για την πρώτη τους γλώσσα. Η πρώτη γλώσσα των μειονοτικών μαθητών δε διδάσκεται καν ως γνωστικό αντικείμενο. Ελάχιστη είναι, επίσης, η υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές για την καλλιέργεια των γνωστικών τους δεξιοτήτων, παράγων, ωστόσο, που θεωρείται μείζονος σημασίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Williams 2005: 711).

Στην περίπτωση αυτή, η δίγλωσσία που, εντέλει, θα καταφέρουν να αναπτύξουν οι μαθητές αυτοί αναμένεται να είναι, κατά πάσα πιθανότητα, «αφαιρετική», δεδομένου ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν υποστηρίζεται, κατά κάποιο τρόπο, στο σχολείο (και γενικότερα στην κοινωνία) και προϋπόθεση για να τα 'καταφέρουν' οι μαθητές είναι να απεμπολήσουν την προσωπική τους ταυτότητα και να υιοθετήσουν τις νόρμες και τις αξίες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές είναι αρνητικά: άγχος, σύγχυση, αποξένωση. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αυτού του τύπου της δίγλωσσης εκπαίδευσης είθισται να είναι αρνητικά («...εκπαίδευση μελλοντικών εργαζόμενων της τελευταίας γραμμής...») (Cummins 2005: 279, Κάτσικας & Πολίτου 1999: 68).

Μία έμμεση περίπτωση εμβύθισης αποτελούν τα *Δίγλωσσα Μεταβατικά Προγράμματα*. Απώτερός τους στόχος είναι, επίσης, η μονογλωσσία. διαφοροποιούνται, εντούτοις, ως προς δύο κύρια σημεία σε σχέση με τα προγράμματα εμβύθισης ακραιφνούς χαρακτήρα.

Αφενός, τα προγράμματα αυτού του τύπου επιτρέπουν στους μαθητές μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά την πρώτη τους γλώσσα. Συχνά, μάλιστα, τους διδάσκουν στη γλώσσα αυτή, έως ότου γίνουν αρκετά ‘ικανοί’ στη δεύτερη γλώσσα ώστε να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος. Έτσι, τα δίγλωσσα μεταβατικά προγράμματα διακρίνονται σε μεταβατικά προγράμματα «*πρώιμης εξόδου*», όπου η πρώτη γλώσσα διδάσκεται προσωρινά το πολύ για δύο χρόνια και στα μεταβατικά προγράμματα «*όψιμης εξόδου*», όπου το 40 περίπου τοις εκατό της διδασκαλίας διεξάγεται στην πρώτη γλώσσα μέχρι την τελευταία τάξη του Δημοτικού.

Αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτά τα προγράμματα είναι δίγλωσσοι. Το γεγονός αυτό προωθεί, κατά ένα μη συνειδητό τρόπο, τη μετάβαση από τη διγλωσσία στη μονογλωσσία (δεύτερη γλώσσα). Σημειωτέον ότι στα σχολεία αυτά η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας δεν προωθείται, δεδομένου ότι αυτή λειτουργεί περισσότερο ως μία ‘γέφυρα’ μετάβασης από τη γλώσσα του σπιτιού στην πλειονοτική γλώσσα. Αυτό, άλλωστε, αποδεικνύεται και από τη χρήση της δεύτερης γλώσσας ως την επίσημη γλώσσα του σχολείου (έγγραφα, ανακοινώσεις, κανονισμοί) καθώς, επίσης, και από την κατάληψη των διευθυντικών θέσεων από μονόγλωσσους, ομιλητές της πλειονοτικής γλώσσας (βλ. Baker 2001: 283).

2.2.3 Προγράμματα ‘διατήρησης’

Άλλον έναν τύπο προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, ισχυρής μορφής συνιστούν τα *προγράμματα διατήρησης* (maintenance programs). Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες, που επιθυμούν να διατηρήσουν μία «σχέση εγγραμματισμού» με τη μειονοτική τους γλώσσα και, παράλληλα, να αναπτύξουν την κυρίαρχη γλώσσα. Τέτοιου τύπου προγράμματα απαντούν, κατά κανόνα, στην περίπτωση επίσημα αναγνωρισμένων μειονοτικών πληθυσμών (Williams 2005: 709). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτού του τύπου άλλοτε χρηματοδοτούνται από τις αντίστοιχες κυβερνήσεις ή από την εκκλησία κι άλλοτε από τους ίδιους τους γονείς (Σκούρτου 2000: 26). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η παρουσία των προγραμμάτων αυτών δηλώνει τη «δυναμική προσπάθεια» της μειονότητας να διεκδικήσει το μερίδιο που της αναλογεί

στα αγαθά και τις υπηρεσίες της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζει (Skutnabb-Kangas 1981: 129).

Στόχος, επομένως, των προγραμμάτων αυτών είναι η διγλωσσία και ο διγλωσσικός αλφαριθμητισμός ως έναν τρόπο εμπλουτισμού της ταυτότητας των εν λόγω μαθητών. Προς αυτή την κατεύθυνση, η μειονοτική γλώσσα των μαθητών χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, ως μέσο διδασκαλίας, ενώ η πλειονοτική γλώσσα περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε με τη μορφή μαθημάτων δεύτερης γλώσσας είτε ως μέσο διδασκαλίας σε ποικίλους βαθμούς. Εν ολίγοις, η διδασκαλία της πρώτης γλώσσας των μαθητών καταλαμβάνει, συνήθως, το μισό ή και περισσότερο χρόνο των σχολικών μαθημάτων (Baker ό.π.: 278, 290-1).

Οι μαθητές που αποφοιτούν από τέτοιου είδους προγράμματα, συνήθως, έχουν αναπτύξει, αφενός τη διγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο κι, αφετέρου μία διπολιτισμική ταυτότητα, δεδομένου ότι η πρώτη τους γλώσσα και κουλτούρα δεν απαξιώνονται, αλλά, αντίθετα, χαίρουν εκτίμησης στο σχολικό περιβάλλον. Αναπτύσσουν, εν ολίγοις, μία προσθετική μορφή διγλωσσίας.

Συνοψίζοντας, η αποτίμηση ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστά μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως: το υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο αυτής, οι στόχοι που θέτει το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αναφορικά δε με το χαρακτήρα των δίγλωσσων προγραμμάτων θα πρέπει να έχουμε υπόψη τα ακόλουθα. Καταρχάς, ο τύπος ενός δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε μία ορισμένη ομάδα μαθητών εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την υφιστάμενη σχέση ανάμεσα στην αντίστοιχη γλωσσική ομάδα και την κυβερνούσα πολιτεία. Στη βάση αυτή, μία επίσημα αναγνωρισμένη γλωσσική μειονότητα έχει περισσότερα δικαιώματα από μία ομάδα μεταναστών (βλ. π.χ. μαθητές που φοιτούν σε προγράμματα «εμβύθισης» και «διατήρησης», αντίστοιχα) (βλ. και Romaine 1995: 246-7).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, δεδομένου ότι πίσω της πάντα υποβόσκει μία ορισμένη ιδεολογία που καθορίζει, άλλωστε, και τον τρόπο λειτουργίας της κάθε φορά. Αυτό γίνεται σαφές εάν αναλογιστούμε ότι η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία εξ ορισμού αποβλέπει στην ανάπτυξη δύο γλωσσών και δύο πολιτισμών, δεν καταλήγει πάντα στη διγλωσσία («εμβάπτιση», «διατήρηση» ► διγλωσσία-διπολιτισμικότητα, «εμβύθιση» ► μονογλωσσία-μονοπολιτισμικότητα). Και πάλι, όμως, τα αποτελέσματα είναι δυνατό να διαφέρουν και ανάμεσα σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα του ίδιου τύπου (βλ. πίνακα Baker 2001: 278/ 27 σελ. παρούσας εργασίας). Έτσι, στην περίπτωση της Αμερικής, όπου η αμερικάνικη κουλτούρα στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, απαντούν σε μεγάλο βαθμό κινήματα κατά της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η γλωσσική ετερότητα, με άλλα λόγια, εκλαμβάνεται από πολλούς ως «απειλή» για τη συνοχή του αμερικάνικου έθνους (Williams 2005: 698-9). Ένα αντίθετο παράδειγμα αποτελεί η Αυστραλία, η οποία ενθαρρύνει τον πλουραλισμό γλωσσών και πολιτισμών. Ενδεικτικά, στην πολιτεία Βικτώρια της Αυστραλίας η εκπαιδευτική πολιτική δίνει προτεραιότητα σε οκτώ γλώσσες: την Κινεζική, τη Γαλλική, τη Γερμανική, την Ελληνική, την Ιταλική, τη Γιαπωνέζικη, την Ινδονησιακή και τη Βιετναμέζικη (Clyne 1997, στο: Williams 2005: 703).

Εστιάζοντας, τέλος, στην ελληνική πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι η δίγλωσση εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, τη οποία υιοθετούμε εδώ, η οποία εφαρμόζεται έχει ‘χαρακτήρα’ εμβύθισης και αποβλέπει στη μονογλωσσία. Αν και στην ελληνική επικράτεια υπάρχουν τόσο γηγενείς μειονότητες (π.χ. Αρβανίτες, Βλάχοι) όσο και μεταναστευτικοί πληθυσμοί (με προεξάρχοντα τον αλβανικό) το γλωσσικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών από τις αντίστοιχες ομάδες δεν έχει καμία θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, εάν εξαιρέσουμε τις Τάξεις Υποδοχής που αποβλέπουν στην ταχεία εκμάθηση της Ελληνικής, δεν υποστηρίζεται με κάποιο τρόπο (βλ. Borloz-Μάρκου 2005: 52, Δαμανάκης 1998: 172, Χατζηδάκη 2000: 398). Στη βάση αυτή, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές που ‘τα καταφέρνουν’ είναι αυτοί που ταυτίζονται, σε μεγάλο βαθμό, με την ελληνική κουλτούρα, υιοθετούν την ελληνική γλώσσα, τις νόρμες και τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας. Αντίθετα, οι μαθητές που ‘δεν τα καταφέρνουν’, παρουσιάζουν προβλήματα, στο σχολείο εν προκειμένω, είναι αυτοί,

κατά κύριο λόγο, που ταλαντεύονται ανάμεσα στις νόρμες και τις αξίες της οικογένειας και στις αντίστοιχες νόρμες και αξίες του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 140). Και οι δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις, ωστόσο, κατά κανόνα τουλάχιστον, οδηγούν τους μαθητές στην ανάπτυξη μίας αφαιρετικής μορφής διγλωσσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1 ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2) συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο, που έχει απασχολήσει κατά καιρούς πλήθος επιστημόνων από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους. Ως εκ τούτου, στη συναφή βιβλιογραφία συναντά κανείς πλήθος μοντέλων που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο` άλλες από γλωσσολογική, άλλες από ψυχολογική κι άλλες από μία περισσότερο κοινωνική προοπτική. Σε μία προσπάθεια συνολικής παρουσίασης του φαινομένου θα γίνει αναφορά σε ορισμένα από αυτά, που θεωρούνται σήμερα περισσότερο αντιπροσωπευτικά και προσεγγίζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσα από διαφορετικές προοπτικές.

Τα επιμέρους μοντέλα που έχουν προταθεί κατηγοριοποιούνται από τους ερευνητές με διαφορετικούς τρόπους. Στην παρούσα, ωστόσο, εργασία υιοθετείται η διάκριση του Cook (1996) ως η πλέον σφαιρική και λειτουργική για την κατανόηση του εν λόγω φαινομένου. Έτσι, λοιπόν, τα μοντέλα διακρίνονται στα *γνωσιακά*, που δίνουν έμφαση στον ατομικό ρόλο του μαθητή στη μάθηση, στα *επεξεργαστικά*, τα οποία ερμηνεύουν τη μάθηση ως την απόκτηση επιμέρους τρόπων επεξεργασίας της γλώσσας – στόχου, στα *συνδυαστικά*, που συνδυάζουν τις θέσεις των δύο προηγούμενων θεωριών και στα *κοινωνικά*, που δίνουν έμφαση στις κοινωνικές όψεις της εκμάθησης της Γ2 (Cook 1996: 152). Αναφορικά με τα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι μεταξύ τους αποτελούν εναλλακτικές ερμηνείες του φαινομένου της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, όπου το ένα συμπληρώνει το άλλο κι ότι, σπάνια αντιστοιχούν άμεσα σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους (Ellis 1994: 251, Cook ό.π.: 152).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αποσαφηνιστεί η έννοια του όρου «δεύτερη γλώσσα», δεδομένου ότι πολλές φορές ο όρος αυτός συγχέεται με τον όρο «ξένη γλώσσα», μολονότι πρόκειται για δύο διαφορετικές μεταξύ τους έννοιες. Οι απόψεις των ερευνητών που ασχολούνται με τη διγλωσσία συγκλίνουν στο ότι «δεύτερη» (second language) είναι η γλώσσα εκείνη που κατέχει θεσμικό ρόλο μέσα στην κοινωνία ή την κοινότητα και λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (βλ. Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 20). Ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η ελληνική γλώσσα για τους Αλβανούς που ζουν στην Ελλάδα. Αντίθετα, η «ξένη γλώσσα» (foreign language) δεν παίζει κάποιο θεσμικό ρόλο μέσα

στην κοινωνία ούτε είναι απαραίτητη για την επικοινωνία των μελών της. Τα κίνητρα μάθησης σε αυτή την περίπτωση είναι μορφωτικά και η μάθηση γίνεται αποκλειστικά μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Ένα ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα. Επιπλέον, θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι η διάκριση σε ξένη και δεύτερη γλώσσα δεν αφορά τα μοντέλα εκμάθησης και τις γενικές αρχές διδασκαλίας, αλλά, κατά βάση, το θεσμικό και το κοινωνικό πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση.

3.1.1 Το μοντέλο της Καθολικής Γραμματικής (The Universal Grammar theory)

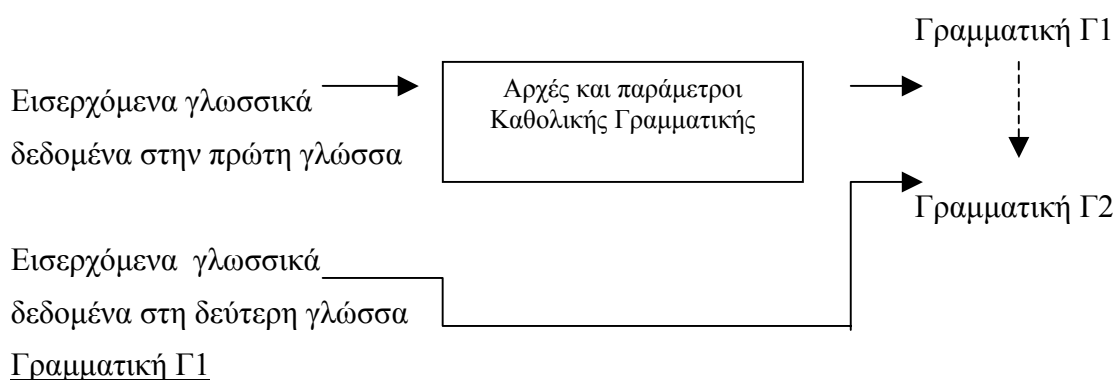
Το μοντέλο της *Καθολικής Γραμματικής* ανήκει στην κατηγορία των γνωσιακών μοντέλων, τα οποία επικεντρώνονται στο ρόλο που παίζει ο ίδιος ο μαθητής στη διαδικασία της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Η εκμάθηση, με άλλα λόγια, στηρίζεται σε ένα ορισμένο είδος έμφυτης γνώσης που καθιστά τη μάθηση της δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας δυνατή (Larsen-Freeman & Long 1991: 227).

Μολονότι η υπόθεση της Καθολικής Γραμματικής προτάθηκε, αρχικά (1982), για την ερμηνεία του φαινομένου της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας (/Γ1) από τον Chomsky, η συγκεκριμένη θεωρία χρησιμοποιείται σήμερα σε μεγάλο βαθμό και για την ερμηνεία του φαινομένου της εκμάθησης της Γ2, κυρίως από αυτούς που αντιμετωπίζουν το φαινόμενο από μία γλωσσολογική, κατά βάση, προοπτική.

Κατά τον Chomsky, η μάθηση μίας γλώσσας συνδέεται στενά με δύο έννοιες: τις «καθολικές αρχές» και τις «παραμέτρους». Με τον όρο «καθολικές αρχές» (principles of language) εννοούνται οι αφηρημένες εκείνες αρχές που επιτρέπουν ή απαγορεύουν την πραγμάτωση συγκεκριμένων δομών σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «γλωσσικές παράμετροι» (parameters of language) αναφέρεται στους τρόπους κατά τους οποίους αποκλίνουν συστηματικά οι γλώσσες μεταξύ τους. Η απόκλιση αυτή είθισται να έχει τη μορφή θετικής ή αρνητικής επιλογής ενός χαρακτηριστικού της γλώσσας (π.χ. παρουσία ή απουσία μορφολογικών καταλήξεων).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι αρχές και οι παράμετροι της γλώσσας υπάρχουν έμφυτες στον άνθρωπο καθώς ο ανθρώπινος νους τις επιβάλλει μηχανικά σε κάθε γλώσσα που συναντά είτε πρόκειται για αγγλικά, αραβικά, κινέζικα ή οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Αυτό που χρειάζεται να μάθει κάποιος σε μία γλώσσα είναι το πώς ρυθμίζονται οι γλωσσικές παράμετροι στη συγκεκριμένη γλώσσα – στόχο. Η γνώση αυτή προκύπτει με την έκθεση του μαθητή σε ανάλογα γλωσσικά ερεθίσματα της συγκεκριμένης γλώσσας (Cook 1996: 153).

Το ερώτημα που ανακύπτει στην περίπτωση της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας είναι κατά πόσο η ρύθμιση των γλωσσικών παραμέτρων γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και στην πρώτη γλώσσα. Πάνω στο θέμα αυτό οι απόψεις των επιστημόνων διίστανται: κάποιοι κάνουν λόγο περί άμεσης πρόσβασης της Καθολικής Γραμματικής, κάποιοι άλλοι περί έμμεσης πρόσβασης, ενώ υπάρχουν κι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η Καθολική Γραμματική δεν είναι καθόλου προσβάσιμη από το μαθητή της Γ2. Επικρατέστερη άποψη, εντούτοις, φαίνεται να είναι αυτή της έμμεσης πρόσβασης (σχ. 1): ότι, δηλαδή, κατά την εκμάθηση της Γ2 οι μαθητές εξακολουθούν να έχουν πρόσβαση στην Καθολική Γραμματική μέσω της μητρικής τους γλώσσας (Cook 1996: 154, White 1989: 174).



σχ. 1 Το μοντέλο της έμμεσης πρόσβασης (Cook 1996: 156)

Στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ο ρόλος των γλωσσικών καθολικών είναι περισσότερο σύνθετος από ότι στην κατάκτηση της Γ1. Αυτό συμβαίνει διότι η εκμάθηση της Γ2 περιλαμβάνει δύο γλώσσες: τη γλώσσα – στόχο και την πρώτη γλώσσα του μαθητή. Ο μαθητής, επομένως, φέρει μαζί του δύο είδη γνώσης για τη γλώσσα: αφενός, γνώση των γλωσσικών καθολικών κι αφετέρου, γνώση της γραμματικής της πρώτης του γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Chomsky (1965), στην κατάκτηση της Γ1 η Καθολική Γραμματική αλληλεπιδρά με άλλες περιοχές (faculties) που σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα. Ωστόσο, στην περίπτωση της εκμάθησης της Γ2 δεν είναι σαφές κατά πόσο μαθητής ‘περνάει’ μέσα από τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες που ‘περνάει’ και ο μαθητής της Γ1. Στην τελευταία περίπτωση, θεωρείται ότι η προσπάθεια του μαθητή συνεπικουρείται πολύ περισσότερο από ότι στην πρώτη από εξωγλωσσικές παραμέτρους (Gass και Arg 1980, στον Ellis: 1985 201-2). Αυτό που μέλλει να ερευνηθεί στο μέλλον, αναφορικά με την εκμάθηση της Γ2, είναι ποιες από τις εμπλεκόμενες γνωστικές διαδικασίες χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν και ποιες απλά να μεταφερθούν από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα.

Αναφορικά με τη διδασκαλία της Γ2, η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής προτείνει ότι ο διδάσκων θα πρέπει να παρέχει στο μαθητή την ανάλογη ανατροφοδότηση ώστε μόνος του να ανακαλύψει πώς θα πρέπει να ρυθμίζει τις παραμέτρους της συγκεκριμένης γλώσσας. Δεδομένου, όμως, ότι η Καθολική Γραμματική είναι τόσο πολύ εδραιωμένη μέσα στον ανθρώπινο νου, υπάρχουν λίγα σχετικά πράγματα που μπορεί να κάνει ο διδάσκων στην τάξη. Παραταύτα, αυτό που μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Γ2 είναι η γνώση του διδάσκοντα για το πώς επαναρρυθμίζονται οι παράμετροι από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cook ό.π.: 157).

Πολλοί θεωρούν το συγκεκριμένο μοντέλο ως το πιο ισχυρό για την ερμηνεία του φαινομένου της εκμάθησης της Γ2. Θα πρέπει, ωστόσο, να έχουμε υπόψη ότι, μολονότι καταφέρνει να συγκεράσει σύγχρονες αντιλήψεις περί γλώσσας και μάθησης μίας γλώσσας, δε θα πρέπει να βασιζόμαστε σε αυτό για να συνάγουμε

συμπεράσματα για άλλα θέματα πέραν της σύνταξης, που αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας (Cook ό.π.: 157-8). Επίσης, όπως επισημαίνουν οι Mitchel & Myles (1998), η υπόθεση της Καθολικής Υπόθεσης, στην οποία στηρίζεται το εν λόγω μοντέλο, δε λαμβάνει υπόψη της τη σημασιολογία, την πραγματολογία και τη φωνολογία, τις κοινωνικές παραμέτρους, δηλαδή, που επηρεάζουν το ρυθμό εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Mitchel & Myles 1998: 70).

3.1.2 Η θεωρία της ανταγωνιστικότητας (The competition theory)

Στον αντίποδα των γνωστικών μοντέλων βρίσκονται οι θεωρίες εκείνες που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως μία δυναμική διαδικασία, ως επικοινωνία κι όχι τόσο ως στατική γνώση. Ειδικότερα, οι θεωρίες αυτού του τύπου ασχολούνται με το τι συμβαίνει σε μία πραγματική γλωσσική περίσταση και πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα στα πλαίσια αυτής και αφήνουν κατά μέρος τη μορφή που παίρνει η γνώση μέσα στον ανθρώπινο νου.

Από τις θεωρίες αυτής της κατηγορίας αναφέρεται ενδεικτικά η «θεωρία της ανταγωνιστικότητας» που ανέπτυξε ο MacWhiney (1987). Η συγκεκριμένη θεωρία συνιστά μία ψυχολογική θεωρία της γλώσσας, όπου η εκμάθηση της Γ2 αποτελεί μονάχα ένα από τα κύρια συστατικά της. Στα πλαίσια αυτής, η επικοινωνία εκλαμβάνεται ως το κύριο χαρακτηριστικό της γλώσσας.

Στη βάση αυτή, ο,τιδήποτε θέλει το άτομο να κοινοποιήσει θα πρέπει να το εκφράσει μέσα από τις τέσσερις όψεις της γλώσσας: τη διάταξη των όρων, το λεξιλόγιο, τη μορφή των λέξεων και την προφορά. Δεδομένου, όμως, ότι ο χώρος που διαθέτει ο ανθρώπινος εγκέφαλος για τη γλώσσα είναι περιορισμένος, οι τέσσερις παραπάνω όψεις της γλώσσας ανταγωνίζονται η μία την άλλη για τον ίδιο χώρο. Ο ανταγωνισμός αυτός καταλήγει στο προβάδισμα της μίας γλωσσικής όψης έναντι των υπολοίπων και, βέβαια, το αποτέλεσμα δεν είναι το ίδιο για όλες τις γλώσσες, αλλά διαφέρει. Για παράδειγμα η κινέζικη γλώσσα που παρουσιάζει περίπλοκη προφορά δε διαθέτει πλούσια μορφολογία. Κατά ανάλογο τρόπο, η αγγλική γλώσσα, που

χαρακτηρίζεται από σύνθετη διάταξη των όρων, δίνει λιγότερη έμφαση στη γραμματική (Cook ό.π.: 159).

Το στοιχείο της γλώσσας που έχει μελετηθεί περισσότερο από το συγκεκριμένο μοντέλο είναι το υποκείμενο της πρότασης. Μολονότι φαίνεται να υπάρχουν υποκείμενα σε όλες τις γλώσσες, η έννοια του υποκειμένου μπορεί να διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, σε πολλές γλώσσες το υποκείμενο πραγματώνεται σε συγκεκριμένη θέση μέσα στην πρόταση (π.χ. Αγγλική). Συχνά, επίσης, το υποκείμενο συμφωνεί με το ρήμα σε αριθμό (π.χ. Γαλλικά). Σε πολλές γλώσσες το υποκείμενο μπαίνει στην ονομαστική πτώση (π.χ. Γερμανικά). Ενώ σε άλλες, το υποκείμενο θα πρέπει απαραιτήτως να αναφέρεται σε κάτι έμψυχο (π.χ. Κινέζικα). Τουλάχιστον τέσσερα, λοιπόν, χαρακτηριστικά μας πληροφορούν για την ύπαρξη του υποκειμένου: η διάταξη των όρων, η πτώση, η συμφωνία των όρων και η ιδιότητα του εμψύχου. Σε κάθε γλώσσα τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά ανταγωνίζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να κυριαρχεί το ένα έναντι των υπολοίπων (Cook ό.π.: 160).

Κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας ο μαθητής καλείται να μάθει τον ιδιαίτερο ρόλο και τον τρόπο λειτουργίας κάθε παραμέτρου στην καινούρια γλώσσα. Στην προσπάθειά του αυτή επηρεάζεται από τις γλωσσικές συνήθειες που έχει αποκτήσει στην πρώτη του γλώσσα, ενώ μέσω της εξάσκησης μαθαίνει να ρυθμίζει ανάλογα τις παραμέτρους εκείνες της καινούριας γλώσσας που έχουν διαφορετική κατανομή από ό,τι στην πρώτη του γλώσσα. Μολονότι οι διαδικασίες για το σκοπό αυτό δεν είναι τόσο εντατικές όσο στην πρώτη γλώσσα, αποκλίσεις παρατηρούνται ακόμα και όταν ο μαθητής βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο εκμάθησης της γλώσσας – στόχου. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από την γλωσσική παράμετρο, όπου δίνει μεγαλύτερο βάρος, ο μαθητής της Γ2, κατά κανόνα, χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα (Cook ό.π.: 160-161).

Η θεωρία «της ανταγωνιστικότητας» εφαρμόζεται στη διδακτική πράξη, κυρίως, μέσα από τη συστηματική εξάσκηση. Μέσω αυτής ο μαθητής μαθαίνει πόσο σημαντική είναι και πώς λειτουργεί η καθεμία γλωσσική παράμετρος (διάταξη των

όρων, λεξιλόγιο, μορφή των λέξεων και προφορά) στην καινούρια γλώσσα και αποκτά τις ανάλογες γλωσσικές συνήθειες, οι οποίες από ελεγχόμενες με τον καιρό γίνονται αυτόματες. Όπως συμβαίνει και με τις άλλες «επεξεργαστικές» θεωρίες («γνωστική – συμπεριφοριστική» θεωρία, Anderson 1983, θεωρία «της συνδυαστικότητας», Rumelhart και McClelland 1986 κ.ά.), η θεωρία «της ανταγωνιστικότητας» θεωρεί ότι η κατάκτηση/εκμάθηση μίας γλώσσας ακολουθεί τις ίδιες αρχές με τη μάθηση οποιουδήποτε άλλου πράγματος (π.χ. οδήγησης) και ισοδυναμεί με την προοδευτική απόκτηση επιθυμητών συνηθειών.

Επί συμπεράσματος, το μοντέλο «της ανταγωνιστικότητας» φαίνεται να σχετίζεται με τη συμπεριφοριστική παράδοση, που πρεσβεύει ότι η εκμάθηση της γλώσσας στηρίζεται, κυρίως, στα ερεθίσματα που προσλαμβάνει κανείς από το περιβάλλον και τον τρόπο που τα επεξεργάζεται, παρά σε κάποια έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου. Το εν λόγω μοντέλο, αν και δεν κατάφερε να μονοπωλήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, κατάφερε, ωστόσο, να προσεγγίσει το φαινόμενο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από μία διαφορετική προοπτική (κατά βάση τα μοντέλα που έχουν προταθεί είναι είτε γλωσσολογικά είτε κοινωνιο-γλωσσικά) που συνδέεται με την ψυχολογική διάσταση της μάθησης μίας δεύτερης, στην προκειμένη περίπτωση, γλώσσας.

3.1.3 Το μοντέλο του εσωτερικού ελέγχου (The monitor model)

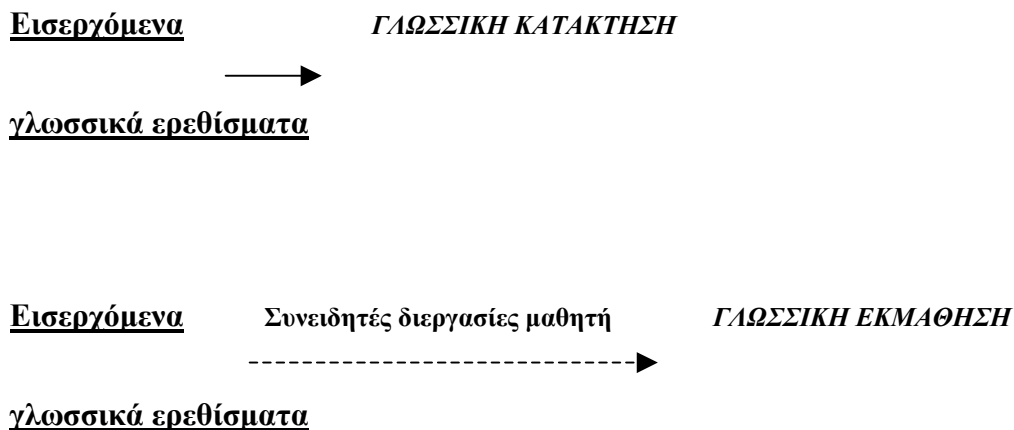
Τα «πολυδιάστατα μοντέλα» αποτελούν άλλη μία βασική κατηγορία μοντέλων εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και επιχειρούν να συγκεράσουν τις θέσεις των γνωστικών (π.χ. μοντέλο της «Καθολικής Γραμματικής») με τις θέσεις των επεξεργαστικών μοντέλων (π.χ. μοντέλο «της ανταγωνιστικότητας»). Πρεσβεύουν, δηλαδή, ότι η εκμάθηση της Γ2 συνίσταται, αφενός στη γνώση που διαθέτει ο ίδιος ο μαθητής κι, αφετέρου στις δεξιότητες που θα αποκτήσει στη γλώσσα – στόχο μέσα από τα διαθέσιμα δεδομένα του περιβάλλοντος, οι οποίες αποτελούν προϊόν μίας δυναμικής, επικοινωνιακής διαδικασίας. Ενδεικτικά, αναφέρεται το μοντέλο «εσωτερικού ελέγχου», το οποίο προτάθηκε από τον Krashen το 1977 και κατέλαβε εξέχουσα θέση στη συναφή βιβλιογραφία εκμάθησης της Γ2 τη δεκαετία του '80. Το

μοντέλο αυτό ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το θέμα της συνειδητής γνώσης κατά την εκμάθηση της Γ2 και συνδέθηκε άμεσα με τη διδακτική πράξη (Cook 1996: 165).

Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται σε πέντε κύριες υποθέσεις, οι οποίες και παρουσιάζονται παρακάτω.

1. Η υπόθεση της «κατάκτησης» - «εκμάθησης»

Στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας, ο Krashen κάνει μία βασική διάκριση ανάμεσα στην «κατάκτηση» και την «εκμάθηση» (acquisition και learning, αντίστοιχα). Η «κατάκτηση» λαμβάνει χώρα υποσυνείδητα και συνιστά αποτέλεσμα της συμμετοχής του ατόμου σε φυσικές καταστάσεις επικοινωνίας, όπου η έμφαση δίνεται στο νόημα κι όχι τόσο στη γλώσσα καθεαυτή. Επιπρόσθετα, τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της «κατάκτησης» της δεύτερης γλώσσας (ικανότητα χρήσης συγκεκριμένης γλώσσας) δεν αποτελούν συνειδητή γνώση για το υποκείμενο. Από την άλλη πλευρά, όμως, το υποκείμενο που μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα, κατά αυτό τον τρόπο, διαθέτει ένα είδος γλωσσικού αισθητηρίου για το τι είναι σωστό στη συγκεκριμένη γλώσσα. Η παραπάνω διαδικασία μάθησης μίας δεύτερης γλώσσας παραλληλίζεται από τον Krashen (1987) με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα (Krashen 1987: 10). Αντίθετα, η «εκμάθηση» συνιστά αποτέλεσμα συνειδητής μελέτης των βασικών ιδιοτήτων της γλώσσας σε πιο επίσημα περιβάλλοντα, όπως αυτό της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, κατά την «εκμάθηση» μίας δεύτερης γλώσσας διδάσκονται συστηματικά η γραμματική, το λεξιλόγιο και άλλες μορφολογικές ιδιότητες της γλώσσας, ενώ κατά τη διαδικασία αυτή γίνεται συστηματική ανάλυση και διόρθωση των λαθών που προκύπτουν (Baker 2001: 192). Τόσο η διαδικασία μάθησης της συγκεκριμένης γλώσσας όσο και οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν τα υποκείμενα στη γλώσσα αυτή αποτελούν συνειδητή γνώση. Τα υποκείμενα, με άλλα λόγια, είναι σε θέση να μιλήσουν για αυτά που μαθαίνουν (ή έχουν μάθει) στη γλώσσα-στόχο (Krashen ό.π.: 10). Η ειδοποιός διαφορά, επομένως, ανάμεσα στην «κατάκτηση» και την «εκμάθηση» δεν έγκειται τόσο στο περιβάλλον, όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση της Γ2, όσο στη συνειδητή εμπλοκή του μαθητή στην όλη διαδικασία.



σχ. 2 Διάκριση γλωσσικής κατάκτησης – γλωσσικής εκμάθησης.

Επιπρόσθετα, ανάλογα με το εάν η γνώση της Γ2 είναι προϊόν κατάκτησης ή εκμάθησης διαφέρει και ο τόπος αποθήκευσής της στον εγκέφαλο. Έτσι, στην πρώτη περίπτωση (κατάκτηση), η γνώση αποθηκεύεται, κατά κανόνα, στο αριστερό ημισφαίριο, στις γλωσσικές περιοχές του εγκεφάλου και είναι άμεσα διαθέσιμη στο χρήστη για επεξεργασία (αυτόματη), ενώ στη δεύτερη (εκμάθηση) αποθηκεύεται στο αριστερό ημισφαίριο, επίσης, αλλά όχι απαραίτητα στις γλωσσικές περιοχές του εγκεφάλου και είναι έμμεσα διαθέσιμη για την κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων μέσω του «μηχανισμού ελέγχου» (βλ. υπόθεση 3) (Ellis ό.π.: 261).

2. Η υπόθεση «της φυσικής σειράς»

Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, οι μαθητές μίας δεύτερης γλώσσας ακολουθούν, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο, μία σταθερή πορεία (“natural order”) στην κατάκτηση των κύριων γραμματικών στοιχείων της γλώσσας – στόχου. Ως εκ τούτου, η σειρά με την οποία θα κατακτήσει κάποιος τις γραμματικές δομές μίας Γ2 είναι προβλέψιμη και δεν εξαρτάται από αυτή. Σημειωτέον ότι η σταθερή αυτή πορεία απαντά σε περιβάλλοντα φυσικής επικοινωνίας κι όχι σε λιγότερο φυσικά περιβάλλοντα που απαιτούν τη χρήση μεταγλωσσικής γνώσης, (γνώση επί της φύσης και των λειτουργιών της γλώσσας

κι όχι γνώση της γλώσσας καθεαυτής) (Ellis 1996: 262). Η «φυσική» αυτή «σειρά» με την οποία οι μαθητές μίας δεύτερης γλώσσας «κατακτούν» τις αντίστοιχες γραμματικές δομές παραλληλίζεται από τον Krashen (χωρίς, ωστόσο, να ταυτίζεται) με τη σειρά που ακολουθούν τα παιδιά που μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα (Krashen 1987: 13).

3. Η υπόθεση «του εσωτερικού ελέγχου»

Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, η «κατάκτηση» και η «εκμάθηση» λειτουργούν, κατά κανόνα, με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, η «κατάκτηση» συνδέεται με την πρωτοβουλία πραγμάτωσης εκφωνημάτων στη δεύτερη γλώσσα και, κατ' επέκταση, με την επικοινωνιακή ευχέρεια του μαθητή, ενώ η «εκμάθηση» με τη διαδικασία ελέγχου-επεξεργασίας των παραγόμενων εκφωνημάτων στη δεύτερη γλώσσα (αυτό-διόρθωση πριν ή μετά τη γλωσσική πραγμάτωση). Ο μηχανισμός ελέγχου, πέρα από τη συστηματική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, θέτει τρεις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του: την επάρκεια του χρόνου, την έμφαση του υποκειμένου στη γραμματική ορθότητα της γλωσσικής του παραγωγής και τη γνώση των αντίστοιχων κανόνων που αυτή συνεπάγεται. Παραταύτα, οι τρεις αυτές παράμετροι είναι απαραίτητες όχι, όμως, και επαρκείς για την ενεργοποίηση του μηχανισμού «εσωτερικού ελέγχου». Ενδέχεται, δηλαδή, ο μαθητής να μην αξιοποιήσει πλήρως τη δεδομένη στιγμή τη συνειδητή γνώση που διαθέτει για τη γραμματική της γλώσσας-στόχου, ακόμη κι όταν πληρούνται οι παραπάνω τρεις παράμετροι. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στο βαθμό 'δυσκολίας' του συγκεκριμένου κανόνα είτε στον τύπο του εκάστοτε μαθητή και το πόσο 'επιρρεπής' είναι στην αυτό-διόρθωση (Krashen 1987: 15-9).

4. Η υπόθεση «των εισερχόμενων γλωσσικών δεδομένων»

Προκειμένου να εξηγήσει με ποιο τρόπο πραγματοποιείται η μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, ο Krashen υποστηρίζει ότι, όταν ο μαθητής εκτίθεται και κατανοεί δεδομένα της γλώσσας – στόχου λίγο πιο προχωρημένα από το τρέχον επίπεδό του, τότε 'κατακτά' τα αντίστοιχα στοιχεία της γλώσσας – στόχου και προχωρά στο επόμενο στάδιο γλωσσικής κατάκτησης. Η «κατανόηση» αφορά στο νόημα του γλωσσικού μηνύματος κι όχι στη μορφή του. Αυτό οφείλεται στο ότι

επιστρατεύουμε κάτι παραπάνω από τη γλωσσική μας ικανότητα, όπως το γλωσσικό περιβάλλον αλλά και εξω-γλωσσικές πληροφορίες. Εντούτοις, όταν η επικοινωνία είναι επιτυχής και τα γλωσσικά δεδομένα στα οποία είναι εκτεθειμένος ο μαθητής είναι πλούσια και συγχρόνως γίνονται κατανοητά από το μαθητή, τότε δε χρειάζεται τα γλωσσικά αυτά δεδομένα να είναι λίγο πιο προχωρημένα από το τρέχον επίπεδο του μαθητή, δεδομένου ότι η επιπλέον αυτή γνώση θα προκύψει αυτόματα. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης υπόθεσης υποστηρίζεται ότι η ευχέρεια λόγου δεν είναι κάτι το οποίο διδάσκεται, αλλά κάτι το οποίο προκύπτει με φυσικό τρόπο μέσα από την έκθεση του μαθητή σε κατανοήσιμα γλωσσικά δεδομένα («όταν ο μαθητής νιώσει έτοιμος»). Κατά ανάλογο τρόπο, αναπτύσσεται και η ακρίβεια του λόγου του μαθητή μίας δεύτερης γλώσσας (Krashen 1987: 20-2).

5. Η υπόθεση «του συναισθηματικού φίλτρου»

Ο Krashen υιοθετεί την έννοια «του συναισθηματικού φίλτρου» (affective filter) από τους Dulay και Burt (1977). Η παραπάνω υπόθεση επιχειρεί να ερμηνεύσει πώς επιμέρους επιδραστικοί παράγοντες καθορίζουν το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης της δεύτερης γλώσσας. Οι επιμέρους αυτοί παράγοντες διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: την εσωτερική παρώθηση του μαθητή, η οποία συνδέεται συνήθως, αλλά όχι πάντα με τα κίνητρα «ενσωμάτωσης», η αυτοπεποίθηση του μαθητή (όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του μαθητή, τόσο καλύτερα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα στη δεύτερη γλώσσα) και το άγχος (χαμηλά επίπεδα άγχους συμβάλλουν στην καλύτερη κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας). Όπως επισημαίνει ο Krashen, οι παραπάνω επιδραστικοί παράγοντες σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας (διευκολύνουν ή αντίθετα, παρεμποδίζουν) κι όχι της εκμάθησης, δεδομένου ότι παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην επικοινωνιακού τύπου χρήση της γλώσσας. Η υπόθεση του «συναισθηματικού φίλτρου» ερμηνεύει αφενός, τα διαφορετικά επίπεδα επάρκειας που επιτυγχάνουν οι μαθητές κάτω από τις ίδιες συνθήκες, καθώς, επίσης, και τις περιπτώσεις εκείνες, όπου ορισμένοι μαθητές, παρόλο που εκτίθενται σε μεγάλη ποσότητα κατανοήσιμων γλωσσικών δεδομένων στη γλώσσα-στόχο, από ένα σημείο κι έπειτα δεν καταφέρνουν να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους επιδόσεις

(«απολιθωματοποίηση»). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι για να είναι η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας αποτελεσματική, θα πρέπει αφενός, να παρέχει στους μαθητές κατανοήσιμα γλωσσικά δεδομένα στη συγκεκριμένη γλώσσα κι, αφετέρου να εξασφαλίζει μέσα στην τάξη τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης (χαμηλά επίπεδα άγχους, παρακίνηση μαθητών).

Ενδεχομένως, η εξέχουσα θέση που έχει καταλάβει στη συναφή βιβλιογραφία η θεωρία «του εσωτερικού ελέγχου» να ευθύνεται και για την έντονη κριτική που έχει δεχθεί. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στα παρακάτω σημεία της θεωρίας. Καταρχάς, ο Krashen έχει επικριθεί για τη βασική **διάκριση** που κάνει ανάμεσα στην «κατάκτηση» και την «εκμάθηση». Εφόσον, λοιπόν, η «εκμάθηση» αποτελεί μία περισσότερο συνειδητή και η «κατάκτηση» μία περισσότερο υποσυνείδητη διαδικασία, η σχετική υπόθεση δεν είναι δυνατόν να δοκιμαστεί εμπειρικά. Δεν αποκλείεται, μάλιστα, οι διαδικασίες αυτές να μην είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά να βρίσκονται στα δύο άκρα ενός συνεχούς, όπου η «εκμάθηση» με την πάροδο του χρόνου φτάνει πλέον στο επίπεδο της αυτοματοποίησης και μετατρέπεται σε «κατάκτηση» (Cook 1996: 268). Ένα ακόμη σημείο στο οποίο έχει δεχθεί κριτική η συγκεκριμένη υπόθεση είναι ότι δε γίνεται λόγος για τις διεργασίες που βρίσκονται πίσω από την «εκμάθηση» και την «κατάκτηση». Υποστηρίζεται, εν ολίγοις, ότι το μοντέλο του Krashen δεν επαληθεύεται στην πράξη. Άλλο ένα κεντρικό σημείο της θεωρίας «εσωτερικού ελέγχου» που έχει αμφισβητηθεί είναι ο ίδιος ο **μηχανισμός ελέγχου**. Αφενός, αμφισβητείται σε μεθοδολογικό επίπεδο, καθώς οι μόνες αποδείξεις για τη λειτουργία του παραπάνω μηχανισμού προέρχονται από περιγραφές των ίδιων των χρηστών της Γ2 που έχουν να κάνουν με τον τρόπο εφαρμογής των κανόνων της και δεν διασταυρώνονται με άλλου τύπου, επιστημονικές αποδείξεις. Κι αφετέρου, γεννάται το ερώτημα εάν και με ποιον τρόπο διαφέρει η εφαρμογή των κανόνων κάνοντας, παράλληλα, χρήση του «μηχανισμού ελέγχου» από την αίσθηση του υποκειμένου σχετικά με το τι είναι σωστό και τι είναι λάθος κατά την επικοινωνία. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι ακόμη κι αν ισχύει η παραπάνω διάκριση, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς πότε έχουμε άμεση εφαρμογή του κανόνα και πότε έχουμε έμμεση εφαρμογή της γνώσης που έχουμε κατακτήσει. Σε κάθε περίπτωση, άξιο αναφοράς είναι ότι η θεωρία του «εσωτερικού ελέγχου»

αξιοποιήθηκε όσο, ίσως, καμία άλλη στη διδακτική πρακτική της δεύτερης γλώσσας (Ellis 1994: 263-5).

3.1.4 Η θεωρία της επιπολιτισμοποίησης (The acculturation theory)

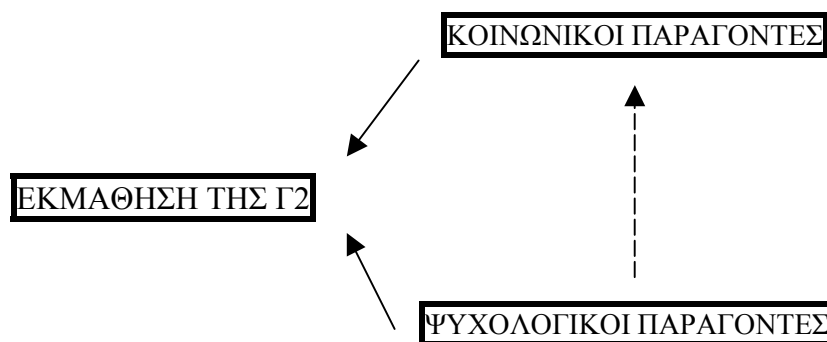
Η θεωρία «της επιπολιτισμοποίησης» προτάθηκε από τον Schumann (1978) με σκοπό να ερμηνεύσει το φαινόμενο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και εντάσσεται στις κοινωνικές θεωρίες εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας. Βασική παραδοχή της θεωρίας είναι ότι η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την υφιστάμενη σχέση ανάμεσα στη γλωσσική κοινότητα του μαθητή και την κοινότητα της γλώσσας – στόχου. Έτσι, ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής προσαρμόζεται στην ομάδα της Γ2 καθορίζει και το βαθμό στον οποίο θα κατακτήσει τη συγκεκριμένη γλώσσα (Schumann 1978: 34 στον Ellis 1985: 251).

Αναλυτικότερα, ο όρος «επιπολιτισμοποίηση» αναφέρεται στη «διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσαρμόζεται σε ένα καινούριο πολιτισμό» (Brown 1980: στον Ellis 251). Θεωρείται, μάλιστα, ως μία σημαντική όψη της εκμάθησης της Γ2, δεδομένου ότι η γλώσσα συνιστά μία από τις πιο παρατηρήσιμες εκφάνσεις του πολιτισμού.

Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής θα καταφέρει να γίνει μέλος της κουλτούρας της Γ2 («επιπολιτισμοποίηση») θεωρείται ότι καθορίζεται από την υφιστάμενη *κοινωνική* και *ψυχολογική απόσταση* μεταξύ του μαθητή και της κουλτούρας της γλώσσας – στόχου (βλ. Baker *ό.π.*: 188). Η κοινωνική απόσταση συνιστά αποτέλεσμα επιμέρους παραγόντων που επηρεάζουν το μαθητή ως μέλος μίας ομάδας που έρχεται σε επαφή με την ομάδα της Γ2. Η σχέση αυτή είναι δυνατόν να έχει κοινωνικές, πολιτικές, καλλιτεχνικές, ακόμη και θρησκευτικές διαστάσεις (βλ. Cook: 1996 *ό.π.*: 169). Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς καθορίζουν την όλη μαθησιακή κατάσταση ως ‘καλή’ ή ‘κακή’. Στη βάση αυτή η «κοινωνική απόσταση» καθορίζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους (βλ. Ellis 1994: 252, Larsen-Freeman & Long 1991: 252-3):

- το βαθμό στον οποίο η ομάδα που μιλάει τη Γ2 και η ομάδα που τη μαθαίνει θεωρούν η μία την άλλη ως κοινωνικά ισότιμη,
- το βαθμό στον οποίο οι δύο ομάδες επιθυμούν εξίσου την αφομοίωση της ομάδας που μαθαίνει τη Γ2,

- το βαθμό στον οποίο η ομάδα της Γ2 επιθυμεί να μοιραστεί τις κοινωνικές παροχές που απολαμβάνει με την ομάδα που μαθαίνει τη γλώσσα της,
- το βαθμό στον οποίο συγκλίνουν οι κουλτούρες των δύο ομάδων
- το βαθμό στον οποίο οι δύο ομάδες χαρακτηρίζονται από θετική στάση και θετικές προσδοκίες η μία από την άλλη,
- το βαθμό στον οποίο η ομάδα που μαθαίνει τη Γ2 προσβλέπει σε μία σχετικά μακρόχρονη περίοδο διαμονής μαζί με την ομάδα της Γ2.



Σχ. 3 Το μοντέλο της θεωρίας της επιπολιτισμοποίησης για την εκμάθηση της Γ2

Σε περιπτώσεις, ωστόσο, όπου οι προαναφερθέντες κοινωνικοί παράγοντες δεν επηρεάζουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά την επικείμενη επιπολιτισμοποίηση, επιδρούν οι ψυχολογικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το μαθητή ως άτομο. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με

- την πιθανή γλωσσική σύγχυση που βιώνει ο μαθητής της Γ2 όταν τη χρησιμοποιεί («γλωσσικό σοκ»),
- το αίσθημα πίεσης, άγχους ή αποπροσανατολισμού που νιώθει, ενδεχομένως, ο μαθητής της Γ2 λόγω των υφιστάμενων διαφορών ανάμεσα στον πολιτισμό της ομάδας του και τον πολιτισμό της γλώσσας – στόχου («πολιτιστικό σοκ»),
- το πόσο ισχυρά είναι τα κίνητρα εκμάθησης της Γ2 και ο βαθμός συστολής - αμηχανίας, που νιώθουν συχνά οι έφηβοι και οι ενήλικες μαθητές κατά την εκμάθηση μίας γλώσσας (Larsen-Freeman & Long 1991: 253).

Εν ολίγοις, από την κοινωνική και την ψυχολογική απόσταση εξαρτάται ο βαθμός επαφής του μαθητή της δεύτερης γλώσσας με τη γλώσσα – στόχο και το πόσο

‘ανοιχτός’ θα είναι, κατ’ επέκταση, στα διαθέσιμα γλωσσικά ερεθίσματα της (Ellis ό.π.: 252). Έτσι, όταν οι συνθήκες μάθησης είναι αρνητικές ή η ψυχολογική απόσταση είναι πολύ μεγάλη, είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να μην καταφέρει να μετατρέψει τα διαθέσιμα γλωσσικά δεδομένα στη Γ2 σε εισαγόμενη γνώση.

Αναφορικά με τις λειτουργίες της γλώσσας, τις οποίες ο Schumann διακρίνει στην «επικοινωνιακή», την «ενταξιακή» και την «εκφραστική», υποστηρίζεται ότι κάποιοι μαθητές θα περιοριστούν στην «επικοινωνιακή» χρήση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ο Shumann ισχυρίζεται ότι οι μαθητές της Γ2 χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη γλώσσα κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησής της με σκοπό να επικοινωνήσουν. Όσοι προοδεύουν, ωστόσο, στη Γ2 είναι πολύ πιθανό να την χρησιμοποιήσουν με σκοπό να προσχωρήσουν στην ομάδα της γλώσσας – στόχου ή, τουλάχιστον, να δείξουν σύγκλιση προς αυτή. Ορισμένοι, ωστόσο, που θα καταφέρουν να φτάσουν σε ανώτερα επίπεδα εκμάθησης της Γ2, δεδομένης της επάρκειας και της ευχέρειας που τους χαρακτηρίζει στη γλώσσα – στόχο, αναμένεται να τη χρησιμοποιούν πλέον και για εκφραστικούς σκοπούς (έκφραση ιδεών – απόψεων, π.χ. λογοτεχνία). Σε περιπτώσεις, όπου ο μαθητής δεν καταφέρνει, λόγω της υφιστάμενης κοινωνικής – ψυχολογικής απόστασης, να προχωρήσει πέρα από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της Γ2, παρατηρείται το φαινόμενο της «απολιθωματοποίησης» (fossilization) (βλ. Baker ό.π.:189, Ellis ό.π.: 253). Κατά το φαινόμενο αυτό, ο μαθητής παύει να εξελίξει πλέον το σύστημα της διαγλώσσας του προς την κατεύθυνση της γλώσσας – στόχου και περιορίζεται στη χρήση μίας απλουστευμένης, επικοινωνιακής, μορφής της.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας, ο Schumann παραλληλίζει την εκμάθηση της Γ2 με την ανάπτυξη των «pidgin» γλωσσών (Cook ό.π.: 169). Μία «pidgin» γλώσσα γεννιέται όταν δύο ομάδες, που δε διαθέτουν μία κοινή γλώσσα, προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Όσο διαρκεί η επαφή ανάμεσα στις δύο ομάδες, τόσο αναπτύσσεται ο γλωσσικός αυτός κώδικας. Όταν η pidgin φτάνει στο σημείο να διδάσκεται στα παιδιά (νέα γενιά) ως πρώτη γλώσσα, τότε έχει μόλις γεννηθεί μία «κρεολική» γλώσσα (διαθέτει δικές της δομές, δικό της λεξιλόγιο, δικούς της κανόνες). Αντίθετα, όταν η «pidgin» γλώσσα δεν κατάφερνε να περάσει στην επόμενη γενιά, τότε παρέμενε σε ένα στοιχειώδες, απλοϊκό επίπεδο και, συνήθως, είχε μια φθίνουσα πορεία. Ένα πρόσφορο παράδειγμα αποτελούν οι αποικίες των

προηγούμενων αιώνων που επέβαλλαν τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα – γλώσσας ανάμεσα στους αποικιοκράτες και τους αποικημένους.

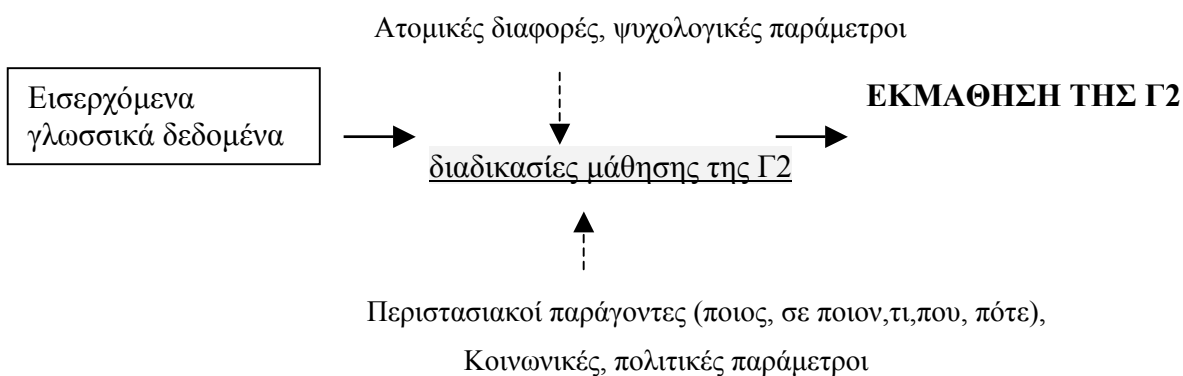
Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, η διδασκαλία της Γ2 θα πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Μία από αυτές είναι ότι η γενική κατάσταση μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της Γ2 επηρεάζει καθοριστικά το τελικό αποτέλεσμα. Επομένως, εάν οι στόχοι της διδασκαλίας δεν είναι συμβατοί με τις αντιλήψεις των μαθητών για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και τον κόσμο γενικότερα, τότε η διδασκαλία καθεαυτή δεν έχει και μεγάλη αξία. Ο διδάσκων οφείλει να προσαρμόσει τη διδασκαλία στους ρόλους που έχει να εκπληρώσει η διδασκόμενη γλώσσα είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, θεωρίες τέτοιου τύπου έρχονται να υπενθυμίσουν στο διδάσκοντα ότι στόχος της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι να καταστήσει το μαθητή ικανό να επικοινωνεί με τα άτομα που χρησιμοποιούν τη Γ2 κι όχι το πώς θα τον κάνει να μην ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές της.

Η θεωρία «της επιπολιτισμοποίησης» μολονότι καταφέρνει, βάσει της κοινωνικής και της ψυχολογικής απόστασης, να εξηγήσει γιατί ορισμένοι μαθητές με ικανότητες και κλίση στις γλώσσες δεν καταφέρνουν να μάθουν μία δεύτερη γλώσσα, δεν εξηγεί, ωστόσο, πώς η γνώση της Γ2 εσωτερικεύεται και χρησιμοποιείται. Επιπλέον, η αναλογία που κάνει ο Schumann ανάμεσα στα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και τη δημιουργία των pidgin γλωσσών αμφισβητείται από ορισμένους στη βάση του ότι η δημιουργία των pidgin γλωσσών συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο σε αντίθεση με την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας που συνιστά ένα ατομικό φαινόμενο και ότι κατά την εκμάθηση μίας Γ2 υπάρχει πρόσβαση στη γλώσσα-στόχο, γεγονός που επιτρέπει τη σταδιακή βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή στη συγκεκριμένη γλώσσα, ενώ, αντίθετα, κατά τη δημιουργία των pidgin γλωσσών αυτό ισχύει σε περιορισμένο, συνήθως, βαθμό (Larsen-Freeman & Long 1991: 258-9).

3.1.5 Ανακεφαλαίωση

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι καμία θεωρία, μέχρι σήμερα, δεν έχει καταφέρει να συγκεράσει τις παραπάνω θέσεις και να προτείνει μία συνολική θεωρία που θα πραγματεύεται το φαινόμενο από όλες τις διαστάσεις του: τη γνωστική, την

ψυχολογική, την κοινωνική, την πολιτική. Κατά συνέπεια, δεν συντρέχει λόγος να αναζητά κανείς την καλύτερη θεωρία εκμάθησης της Γ2, εφόσον καθεμία από τις υπάρχουσες θεωρίες πραγματεύεται, κατά κανόνα, μία μονάχα διάσταση του φαινομένου. Το ζητούμενο-πρόκληση για τους ερευνητές που θα επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν την εκμάθηση της Γ2 στο μέλλον είναι να καταφέρουν να δώσουν μία σφαιρική εικόνα των παραμέτρων που βρίσκονται πίσω από αυτή (βλ. σχ. 5). Ένα δεύτερο αδύνατο σημείο των υπάρχουσών θεωριών είναι ότι πολλές φορές πέφτουν στο ολισθήμα να χρησιμοποιούν για την ερμηνεία της επιτυχημένης ή αποτυχημένης εκμάθησης της Γ2 κριτήρια που ισχύουν για την πρώτη γλώσσα και να λησμονούν ότι στόχος της εκμάθησης μίας Γ2 είθισται να είναι η απόκτηση της ικανότητας επικοινωνίας με τους ομιλητές της Γ2 κι όχι το πώς θα γίνουν οι μαθητές όμοιοι με τους φυσικούς ομιλητές της.



σχ. 4 Παράμετροι που θα πρέπει να περιλαμβάνει μία θεωρία εκμάθησης της Γ2

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ο διδάσκων της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να αξιοποιεί τις θεωρίες που υπάρχουν στη συναφή βιβλιογραφία με μεθοδικό και γόνιμο τρόπο. Δε θα πρέπει, με άλλα λόγια, να σπεύδει να ταυτίζεται με τη μία ή την άλλη θεωρία που πιστεύει ότι είναι πιο κοντά στο δικό του τρόπο διδασκαλίας. Αντίθετα, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και τους διδακτικούς στόχους που θέτει κάθε φορά, θα πρέπει να συνδυάζει στοιχεία και πρακτικές από επιμέρους θεωρίες, προκειμένου να αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητες τις δικές του και των μαθητών του. Άλλωστε, μία θεωρία, όσο πλήρης κι αν είναι, δεν μπορεί να είναι προσαρμοσμένη ακριβώς στις συνθήκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μίας τάξης.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να επηρεάζεται από επιμέρους ατομικές παραμέτρους. Το θέμα αυτό θίγεται τόσο από τα «πολυδιάστατα» (π.χ. μοντέλο «εσωτερικού ελέγχου») όσο και από τα «κοινωνικά» μοντέλα (π.χ. μοντέλο «επιπολιτισμοποίησης»). Για την παρουσίαση των επιμέρους αυτών παραμέτρων επιλέγεται η κατηγοριοποίηση που κάνει ο Ellis (2005), ο οποίος τις διακρίνει σε τέσσερις κύριες ομάδες: σε αυτές που σχετίζονται με την ικανότητα εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας, αυτές που φανερώνουν τις τάσεις του μαθητή απέναντι στη γλωσσική εκμάθηση, αυτές που φανερώνουν τις πεποιθήσεις του σχετικά με αυτή και, τέλος, στις μαθησιακές στρατηγικές που επιστρατεύει ο μαθητής κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας (Ellis 2005: 530).

α) Η ικανότητα του υποκειμένου να μάθει μία δεύτερη γλώσσα συνδέεται με γνωστικές παραμέτρους, όπως: ευφυΐα, γλωσσική προδιάθεση/κλίση και μνήμη. Η ευφυΐα στο επίσημο περιβάλλον της τάξης θεωρείται πολύ πιθανό να επηρεάζει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα-στόχο. Σε περισσότερο φυσικά περιβάλλοντα, ωστόσο, η ευφυΐα δε φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη της ευχέρειας του λόγου των μαθητών (Ellis 1994: 111). Επίσης, η μνήμη είναι δυνατόν να επηρεάζει τη γλωσσική εκμάθηση με την έννοια ότι επηρεάζει την ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τα εισερχόμενα γλωσσικά δεδομένα και να αξιοποιεί τις γνώσεις που ήδη διαθέτει στη γλώσσα-στόχο. Η γλωσσική, έπειτα, προδιάθεση φαίνεται να αποτελεί τη δεύτερη σημαντικότερη παράμετρο, μετά τα κίνητρα του μαθητή, που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. (Ellis 2005: 530, 533).

β) Επίσης, οι τάσεις του μαθητή απέναντι στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι δυνατόν να επηρεάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, κατ' επέκταση, της εκμάθησης με διάφορους τρόπους. Αναλυτικότερα, τα κίνητρα αποτελούν την παράμετρο εκείνη που καθορίζει στο μεγαλύτερο βαθμό την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Τα κίνητρα διακρίνονται στα εργαλειακά/εξωτερικά (instrumental/ external motives) και τα κίνητρα ενσωμάτωσης/ εσωτερικά (integrative/internal motives). Τα κίνητρα ενσωμάτωσης φαίνεται να επηρεάζουν αποφασιστικότερα την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ωστόσο, η άποψη αυτή αμφισβητείται από ορισμένους ερευνητές (βλ. Ellis 2005: 539, Βαρλοκώστα-

Τριανταφυλλίδου 2003: 44, Ellis 1994: 118-9). Επίσης, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να επηρεάζεται από το μαθησιακό στυλ του εκάστοτε μαθητή. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι τα άτομα που συνηθίζουν να λειτουργούν «εξαρτημένα από το πεδίο», να βλέπουν, δηλαδή, τα πράγματα περισσότερο αναλυτικά, εστιάζοντας στα επιμέρους που απαρτίζουν ένα σύνολο είθισται να τα πηγαινούν καλύτερα στις ασκήσεις της γραμματικής και στην ανάλυση λέξεων, προτάσεων, κανόνων, σε αντίθεση με τους μαθητές, οι οποίοι λειτουργούν περισσότερο «ανεξάρτητα από το πεδίο», που συνηθίζουν, δηλαδή, να βλέπουν τα πράγματα κατά ένα σφαιρικό τρόπο δίχως να εμμένουν στις λεπτομέρειες, συναντούν συχνά δυσκολίες σε δραστηριότητες του προηγούμενου τύπου, ενώ είθισται να τα πηγαινούν καλά σε δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου ό.π.: 47). Άλλη μία παράμετρος που φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι η προσωπικότητα του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι εξωστρεφείς μαθητές φαίνεται να μαθαίνουν γρηγορότερα και να αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου στη δεύτερη γλώσσα από ό,τι οι περισσότερο εσωστρεφείς μαθητές (Ellis 1994: 120). Παραταύτα, η μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου δε συνεπάγεται απαραίτητα και μεγαλύτερη ακρίβεια του λόγου (Ellis 2005: 451). Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η παράμετρος του άγχους. Το άγχος ανάλογα με το εάν εκδηλώνεται σε χαμηλό ή σε υψηλό βαθμό προωθεί ή παρεμποδίζει τη μαθησιακή διαδικασία, αντίστοιχα. Το άγχος, όπως και η εσωτερική παρώθηση του μαθητή (κίνητρα), είναι δυνατόν να τροποποιηθεί μέσω της διδακτικής διαδικασίας ούτως, ώστε να αποβαίνει θετικό για το μάθηση (Ellis 2005: 439-41).

γ) Μία τρίτη κατηγορία ατομικών διαφορών που είναι πιθανό να επηρεάζει ανάλογα τη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας είναι το τι πιστεύει ο μαθητής γενικά για τον τρόπο μάθησης μίας γλώσσας, για το βαθμό δυσκολίας μίας γλώσσας και, κατ' επέκταση, η στάση του απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, τη διδάσκουσα και το διδακτικό υλικό (Ellis 1994: 104). Γενικά, η στάση του μαθητή είναι δυνατό να επηρεάζεται από τη στάση των γονέων του, των εκπαιδευτικών, των συνομηλίκων του αλλά και από το βαθμό ταύτισής του με την εθνική του ταυτότητα (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 43).

δ) Μία τέταρτη, τέλος, κατηγορία ατομικών παραμέτρων αποτελούν οι στρατηγικές μάθησης των μαθητών. Οι συγκεκριμένες, δηλαδή, τεχνικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επεξεργαστούν, να αποθηκεύσουν ή να ανακαλέσουν αυτά που μαθαίνουν στη δεύτερη γλώσσα καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ίδιας της μάθησης (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου ό.π.: 47). Η χρήση των μαθησιακών στρατηγικών γενικά φαίνεται να επηρεάζεται από το επίπεδο εκμάθησης, την ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο και το μαθησιακό στυλ του μαθητή, την προσωπικότητα, την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, τις συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης (Ellis 2005: 546).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ένα πλήρες μοντέλο εκμάθησης θα πρέπει, αφενός να προσεγγίζει το φαινόμενο της εκμάθησης μέσα από διαφορετικές προοπτικές (γλωσσολογικές, κοινωνικές, ψυχολογικές) κι, αφετέρου να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές εκείνες παραμέτρους που είναι πιθανό να επηρεάσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα και να εξηγή με ποιον τρόπο μπορεί να συμβεί αυτό.

3.2 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ - ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.2.1 Αποτελέσματα της διγλωσσίας στη διανοητική και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου

Σύμφωνα με την επισκόπηση των συναφών ερευνών από τον C. Baker (2001: 201-8), η έρευνα για τα αποτελέσματα της διγλωσσίας στη διανοητική και τη γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου διήλθε μέσα από τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση (αρχές 19^{ου} αι.-1960), οι έρευνες κατεδείκνυαν τις επιβλαβείς συνέπειες τη διγλωσσίας στον άνθρωπο κι έκαναν, συγκεκριμένα, λόγο για σύγχυση και υστέρηση των δίγλωσσων ως προς τη σκέψη σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Κατά τη δεύτερη φάση (1960-62), μολονότι δεν πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες, και αυτές που πραγματοποιήθηκαν κατέληξαν σε ουδέτερα αποτελέσματα, ήρθαν στο φως οι αδυναμίες των πρώτων ερευνών. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι οι πρώτες έρευνες που είχαν γίνει σχετικά με τα αποτελέσματα της διγλωσσίας χρησιμοποιούσαν μη

αντιπροσωπευτικά δείγματα (περιπτώσεις αφαιρετικής διγλωσσίας) και μη αντιπροσωπευτικές μεθόδους αξιολόγησης της ευφυΐας των δίγλωσσων (οι ερωτήσεις των τεστ IQ ήταν διατυπωμένες στη λιγότερο ανεπτυγμένη γλώσσα).

Το 1962, εντούτοις, η έρευνα των Peal και Lambert στάθηκε ορόσημο για την έναρξη της «περιόδου των θετικών συνεπειών». Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται ως η πλέον κλασική σε ό,τι αφορά τη διγλωσσία και τις θετικές συνέπειές της. Ξεπερνώντας πολλές από τις μεθοδολογικές αδυναμίες των πρώτων ερευνών έδειξε ότι η διγλωσσία δεν έχει απαραίτητα ούτε επιβλαβείς ούτε ουδέτερες συνέπειες, αντίθετα είναι πιθανό να έχει γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τη μονογλωσσία. Ειδικότερα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία έχει ως αποτέλεσμα τη «διανοητική ευελιξία» του ατόμου. Η ευελιξία αυτή έγκειται στην ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου για αφαιρετική και αποδεσμευμένη από τις λέξεις σκέψη και, κατ' επέκταση, ανώτερο σχηματισμό εννοιών, στην υπεροχή του στη διαμόρφωση αντίληψης και στη ανάπτυξη του Δείκτη Νοημοσύνης. Ο Δείκτης Νοημοσύνης, συγκεκριμένα, θεωρείται ότι ευνοείται από ένα πιο εμπλουτισμένο δίγλωσσο και διπολιτισμικό περιβάλλον καθώς, επίσης, και από τη θετική αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών (Baker 2001:209). Πέραν της υπεροχής των δίγλωσσων σε επίπεδο διανοητικής ευελιξίας, τα δίγλωσσα άτομα από νωρίς (παιδική ηλικία) αποκτούν συνείδηση της αυθαίρετης σύνδεσης ήχου κι εννοιών που χαρακτηρίζει τη γλώσσα γενικά και, επίσης, μαθαίνουν να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση («επικοινωνιακή ευαισθησία») (βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 117). Κατά συνέπεια, τα δίγλωσσα άτομα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερου βαθμού γλωσσική συνείδηση συγκριτικά με τα μονόγλωσσα, με την έννοια ότι κατανοούν τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και είναι σε θέση να τον περιγράψουν («μεταγλωσσική συνείδηση») (Skutnabb-Kangas 1981: 227, 230-1).

Ένα από τα κύρια σημεία για τα οποία η έρευνα των Peal & Lambert δέχθηκε επικρίσεις ήταν ότι είχε στηριχθεί σε αμφιδύναμα δίγλωσσους μαθητές, κάτι το οποίο αποτελεί μάλλον την εξαίρεση παρά τον κανόνα στην κοινωνία. Σύμφωνα με την Hakuta, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η δειγματοληψία, αφενός και ορίζεται η διγλωσσία, αφετέρου από τον εκάστοτε ερευνητή φαίνεται να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος των αποτελεσμάτων (θετικά, αρνητικά) (Hakuta 1986, στο: Romaine 1995: 114). Άλλωστε, και οι ίδιοι οι Peal και Lambert εξέφρασαν τις επιφυλάξεις

τους σχετικά με την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική ανάπτυξη (Peal & Lambert 1962: 13, στο: Romaine ό.π.: 115). Ο Cummins (1976, 2003) επεχείρησε να ερμηνεύσει τα αντικρουόμενα αποτελέσματα των ερευνών περί συνεπειών της διγλωσσίας στο δίγλωσσο άτομο διατυπώνοντας την υπόθεση του «οριακού επιπέδου» (threshold hypothesis). Υποστήριξε, δηλαδή, ότι υπάρχει ένα οριακό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες, το οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές, προκειμένου να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες κι ένα δεύτερο, ανώτερο όριο απαραίτητο για να δρέψουν τα γλωσσικά και νοητικά οφέλη της διγλωσσίας (Cummins 2003: 131). Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά που θα κατακτήσουν και τις δύο τους γλώσσες σε μεγάλο βαθμό (παρόμοιο με εκείνο ενός φυσικού ομιλητή), θα παρουσιάσουν θετικές συνέπειες όσον αφορά στη γνωστική τους ανάπτυξη, ενώ εκείνα που θα κατακτήσουν σε μεγάλο βαθμό (παρόμοιο με εκείνο ενός φυσικού ομιλητή) τη μία μόνο γλώσσα τους και σε πολύ μικρότερο βαθμό την άλλη τους γλώσσα, δε θα παρουσιάσουν ούτε θετικές ούτε αρνητικές συνέπειες. Τα δίγλωσσα, όμως, εκείνα παιδιά που δε θα καταφέρουν να κατακτήσουν σε επίπεδο φυσικού ομιλητή καμία από τις δύο τους γλώσσες και, συν τοις άλλοις, 'αναγκάζονται' επί μακρόν να λειτουργούν στη λιγότερο ανεπτυγμένη γλώσσα τους σε τομείς που αποβλέπουν στην περισσότερη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (π.χ. σχολείο), θα παρουσιάσουν αρνητικές συνέπειες, θα παρουσιάσουν, δηλαδή, χαμηλότερες επιδόσεις από τους αντίστοιχους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους (Skutnabb-Kangas 1981: 223-4).

Συνοψίζοντας, το ζητούμενο δεν είναι να καθορίσουμε εάν οι συνέπειες της διγλωσσίας είναι θετικές ή αρνητικές για το δίγλωσσο άτομο, αλλά σε τι είδους περιβάλλοντα αναπτύσσονται τι είδους σχέσεις ανάμεσα στη διγλωσσία και τη γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων (βλ. Fishman 1976: 38 στο: Romaine 1995: 118).

3.2.2 Διάκριση πρώτης, δεύτερης και ξένης γλώσσας

Αν και έχουμε ήδη αναφερθεί στο περιεχόμενο του όρου «δεύτερη γλώσσα» κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση των όρων «πρώτη», «δεύτερη» και «ξένη γλώσσα» ούτως, ώστε να καταστεί σαφής η διάκριση των τριών όρων.

Ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο «δεύτερη γλώσσα» (second language) αδιαφοροποίητα, για οποιαδήποτε άλλη γλώσσα πέραν την πρώτης / μητρικής. Ωστόσο, πολλοί επιστήμονες κάνουν λόγο για δεύτερη και για ξένη γλώσσα. Οι απόψεις των ερευνητών που ασχολούνται με τη διγλωσσία συγκλίνουν στο ότι, «δεύτερη» είναι η γλώσσα που κατέχει θεσμικό ρόλο μέσα στην κοινωνία ή την κοινότητα και λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της που έχουν διαφορετικές γλώσσες (βλ. Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 20). Ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η ελληνική γλώσσα για τους Αλβανούς που ζουν στην Ελλάδα. Αντίθετα, η «ξένη γλώσσα» (foreign language) δεν παίζει κάποιο θεσμικό ρόλο μέσα στην κοινωνία ούτε είναι απαραίτητη για την επικοινωνία των μελών της. Τα κίνητρα μάθησης σε αυτή την περίπτωση είναι μορφωτικά και η μάθηση γίνεται αποκλειστικά μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Ένα ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η αγγλική γλώσσα στην Ελλάδα.

Πολλές φορές, ωστόσο, προκύπτει πρόβλημα και ως προς την οριοθέτηση του όρου «πρώτη / μητρική γλώσσα» (first language/mother tongue). Είθισται πρώτη γλώσσα να θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνει το παιδί με φυσικό τρόπο μέσα στην οικογένειά του. Τι γίνεται, όμως, στην περίπτωση που ένα παιδί μεγαλώνει με αλλόγλωσσους γονείς ή στην περίπτωση που ένα παιδί σε μικρή, επίσης, ηλικία μαθαίνει μία άλλη γλώσσα, διαφορετική από αυτή που μιλούν οι γονείς του; Τα παραπάνω ερωτήματα καταδεικνύουν ότι ο όρος πρώτη γλώσσα μπορεί να πάρει διάφορες σημασίες. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1981: 18), η πρώτη γλώσσα του παιδιού μπορεί να αλλάξει, ακόμα και πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της ζωής του. Κατά συνέπεια, η πρώτη γλώσσα δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την μητρική γλώσσα, τη γλώσσα, δηλαδή, που μαθαίνει το παιδί από τη μητέρα του (ή την οικογένειά του, γενικότερα). Ένας ικανοποιητικός, επομένως, ορισμός της πρώτης γλώσσας θα πρέπει να περιλαμβάνει την προέλευση του ατόμου, την ικανότητά του σε αυτή, το βαθμό στον οποίο τη χρησιμοποιεί και ταυτίζεται μαζί της και, ακόμη, το βαθμό στον οποίο κάνει αυθόρμητη χρήση αυτής (όνειρα, σκέψεις, ημερολόγιο) (Skutnabb-Kangas ό.π.: 18).

3.2.3 Επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα

Πολλές φορές ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως «ικανός» χρήστης μίας δεύτερης γλώσσας. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, η ικανότητα κάποιου παρανοείται

δεδομένης, μάλιστα, της εξέλιξης που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

Αρχικά, «γλωσσικά ικανός» θεωρούνταν ο μαθητής που διέθετε γραμματική γνώση πάνω σε μία γλώσσα. Αυτό αποδεικνυόταν από την ικανότητα του υποκειμένου να αποτιμά ένα εκφώνημα ως γραμματικό ή μη της μητρικής του γλώσσας και τη δυνατότητά του να παράγει ως ομιλητής και να κατανοεί ως ακροατής έναν απεριόριστο αριθμό γραμματικά ορθών προτάσεων (βλ. Βαρλοκόστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 26, Chomsky 1965: 4-5). Εν ολίγοις, η γλωσσική ικανότητα ισοδυναμούσε με τη «**γραμματική ικανότητα**» (grammatical competence). Η άποψη αυτή προτάθηκε από τον Chomsky, αναφορικά με την πρώτη γλώσσα, αργότερα, όμως, υιοθετήθηκε και από ερευνητές της δεύτερης γλώσσας.

Εντούτοις, η παραπάνω άποψη περί γλωσσικής ικανότητας αγνοούσε τις επικοινωνιακές όψεις της γλώσσας. Έτσι, οι Canale & Swain (1980, 1988) πρότειναν τον όρο «**επικοινωνιακή ικανότητα**» (communicative competence), που αναγνώριζε μεν τη γραμματική ικανότητα αλλά μονάχα ως μία από τις τέσσερις όψεις της. Ειδικότερα, η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη γραμματική, την κοινωνιοπολιτισμική, τη συνομιλιακή και τη στρατηγική ικανότητα. Η *γραμματική ικανότητα* ισοδυναμεί με τη γνώση των λεξιλογικών στοιχείων και των κανόνων της μορφολογίας, της φωνολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας. Η γραμματική ικανότητα, επομένως, ταυτίζεται με τη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Η *συνομιλιακή ικανότητα* (discourse competence) προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει τις επιμέρους επικοινωνιακές λειτουργίες με τα αντίστοιχα εκφωνήματα (π.χ. επίσημο ύφος: «Περάστε», κι όχι «Ελα!»). Η *κοινωνιοπολιτισμική ικανότητα* (sociolinguistic competence) αναφέρεται στη γνώση της υφιστάμενης σχέσης ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και τις συναφείς κοινωνικές συμβάσεις, οι οποίες ποικίλλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό (π.χ. απόσταση συνομιλητών). Η συνομιλιακή και η κοινωνιοπολιτισμική συνιστούν από κοινού την κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Η *στρατηγική, τέλος, ικανότητα* (strategic competence) προϋποθέτει την ικανότητα χρήσης επικοινωνιακών στρατηγικών για την προώθηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας και τη χρήση στρατηγικών αναπλήρωσης σε περιπτώσεις όπου η επικοινωνία λόγω ανεπαρκούς γνώσης καθίσταται δυσχερής

(π.χ. περίφραση, παράφραση) (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 28, Κατσιμαλή 2005, Larsen-Freeman & Long 1991: 38-9).

Άλλη μία βασική οριοθέτηση της γλωσσικής ικανότητας προτείνεται από τον Cummins. Αρχικά, ο Cummins (1983) έκανε λόγο για δύο επιμέρους γλωσσικές ικανότητες, αργότερα, όμως, πρόσθεσε σε αυτές άλλη μία, τρίτη γλωσσική ικανότητα. Αναλυτικότερα, η γλωσσική ικανότητα υποστηρίζεται ότι έχει τρεις όψεις: τη συνομιλιακή, την ακαδημαϊκή και τις διακριτές γλωσσικές ικανότητες (Cummins 2003: 104-5). Η **συνομιλιακή ικανότητα** (conversational fluency) αντιστοιχεί στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS/ Basic Interpersonal Communicative Skills) και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διεξάγει μία συνομιλία σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής, ενώπιος ενώπιω. Η γνώση αυτή ισοδυναμεί με τη χρήση απλών λέξεων, υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών και εκδηλώνεται, συνήθως, σε συνθήκες επικοινωνίας, όπου η ομιλία (και η κατανόηση, αντίστοιχα) υποβοηθείται από εξωτερικούς δείκτες, όπως εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμό. Από την άλλη πλευρά, η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αντιστοιχεί στην **ακαδημαϊκή/γνωστική ικανότητα** (CALP/ Cognitive Academic Language Skills) και αναφέρεται στην ικανότητα σκέψης και κατανόησης θεωρητικών εννοιών. Η γνώση αυτή συνεπάγεται τη χρήση λιγότερου γνωστού λεξιλογίου και την ικανότητα ερμηνείας και παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετης γραπτής και προφορικής γλώσσας. Η γλωσσική αυτή ικανότητα είναι απαραίτητη για την κατανόηση των σχολικών εγχειριδίων ή άλλου τύπου επιστημονικών κειμένων. Τέλος, η τρίτη όψη της γλωσσικής ικανότητας, οι **διακριτές γλωσσικές ικανότητες**, αναφέρεται στις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και στη γνώση γραφής και ανάγνωσης, που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση (επίσημη ή ανεπίσημη). Κάποιες από αυτές αποκτώνται κατά τα πρώτα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης (π.χ. αντιστοίχιση φθόγγων-φωνημάτων, συνδυασμοί γραμμάτων), ενώ κάποιες άλλες αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκειά της (ορθογραφικές συμβάσεις, κανόνες στίξης, γραμματικοί κανόνες) (Cummins 2003: 104-5).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι δύο πρώτοι ορισμοί προέρχονται από το χώρο της Γλωσσολογίας (Chomsky, Canale & Swain), ενώ ο τελευταίος από το χώρο της Διδακτικής (Cummins). Ο ορισμός του Chomsky αμφισβητήθηκε ως

ανεπαρκής, μεταξύ άλλων, από τους Canale & Swain, οι οποίοι επέκτειναν τον ορισμό του προσθέτοντας τρεις επιπλέον διαστάσεις. Μέχρι στιγμής, ο ορισμός των τελευταίων φαίνεται να γίνεται, εν πολλοίς, αποδεκτός (βλ. Βαρλοκόστα-Τριανταφυλλίδου ό.π., Κατσιμαλή ό.π.). Από την άλλη πλευρά, ο ορισμός του Cummins φαίνεται να αμφισβητείται, ως ένα βαθμό, από τους γλωσσολόγους στη βάση του ότι, αν και τα επιφανειακά στοιχεία της γλώσσας, όπως το λεξιλόγιο και η προφορά είναι σχετικά εύκολο να αξιολογηθούν σε ένα μαθητή, της δεύτερης εν προκειμένω γλώσσας, δεν ισχύει το ίδιο με γλωσσικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, η γραμματική και η συντακτική ορθότητα του λόγου των μαθητών (Romaine 1995: 269-270).

Στην ελληνική, συγκεκριμένα, πραγματικότητα φαίνεται να επικρατεί η πρώτη άποψη γενικά περί γλωσσικής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι η γλώσσα προσεγγίζεται κατεξοχήν ως σύστημα και αντικείμενο προς διδασκαλία κι όχι ως μέσο δημιουργίας και επικοινωνίας μηνυμάτων (Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997). Αυτό επιβεβαιώνεται από έρευνες που έχουν γίνει με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μικτές τάξεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι συγκεκριμένα μαθητές (Κασίμη 2005: 21, Νικολούδης 2005: 33, Τσοκαλίδου 2005: 40). Από αυτές προκύπτει ότι η γλώσσα εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως γνώση αποκλειστικά πάνω στη διδασκόμενη γλώσσα (γνώση ορθογραφίας και γραμματικής, κατά κύριο λόγο). Έτσι, εάν υιοθετήσουμε τον ορισμό των Canale & Swain, θα διαπιστώσουμε ότι αυτός υιοθετείται μονάχα ως προς την πρώτη του 'διάσταση', τη γραμματική. Για τις υπόλοιπες τρεις, δηλαδή, την κοινωνιοπολιτισμική, τη συνομιλιακή και τη στρατηγική ικανότητα δε γίνεται λόγος από τους εκπαιδευτικούς.

3.2.4 Σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας

Συχνά προβάλλεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς το επιχείρημα ότι, για να ξεπεράσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν στη δεύτερη τους γλώσσα (διδασκόμενη γλώσσα σχολείου), απαιτείται συστηματική διδασκαλία αποκλειστικά ή σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα αυτή (βλ. Σκούρτου 2005).

Η παραπάνω θέση φαίνεται να συνάδει με τα αρνητικά αποτελέσματα που παρουσίαζαν οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη διγλωσσία και τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (και, κατ' επέκταση, τις σχολικές του επιδόσεις), οι οποίες πέρα από την ύπαρξη αρνητικά φορτισμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων που υποδηλώνουν, ανάγονται σε μία αντίληψη περί διγλωσσίας, η οποία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της μίας γλώσσας του δίγλωσσου ατόμου αποβαίνει σε βάρος της ανάπτυξης της άλλης (Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 116-7). Η υπόθεση αυτή ονομάστηκε από τον Cummins (1984, 2003) «Υπόθεση της χωριστής υποκείμενης ικανότητας» (Separate Underlying Language Proficiency). Η παραπάνω αυτή υπόθεση πρεσβεύει ότι οι δύο γλώσσες συνιστούν δύο διακριτά συστήματα κατά τη λειτουργία των οποίων δε σημειώνεται κανενός είδους μεταφορά γνώσης από το ένα στο άλλο, αλλά, αντίθετα, το ένα ανταγωνίζεται το άλλο για ένα περιορισμένο χώρο στον εγκέφαλο (Σκούρτου 2005, Cummins 2003: 135-6, Baker 2001: 135). Θεωρεί, με άλλα λόγια ότι η ανάπτυξη της μίας γλώσσας επιφέρει την αποδυνάμωση της άλλης.

Παραταύτα, όσο 'ελκυστική' κι αν φαίνεται η παραπάνω υπόθεση, καταρρίπτεται σαφώς από τα εμπειρικά δεδομένα, τα οποία μαρτυρούν σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη (από την περισσότερο στη λιγότερο ανεπτυγμένη). Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη διατύπωση της υπόθεσης «της κοινής γλωσσικής ικανότητας» (Common Underlying Language Proficiency). Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, οι δύο γλώσσες αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά συστήματα, ως προς τα επιφανειακά τους, κυρίως, χαρακτηριστικά (ορθογραφία, λεξιλόγιο, προφορά), στηρίζονται, εντούτοις, σε ένα κοινό, κεντρικό μηχανισμό επεξεργασίας της γλώσσας που υπάρχει στον εγκέφαλο (έννοιες, γλωσσικές δεξιότητες). Τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των γλωσσών ανάγονται στα επικοινωνιακά εκείνα χαρακτηριστικά που είναι σχετικά αυτοματοποιημένα στο άτομο ή, τουλάχιστον, λιγότερο απαιτητικά από νοητικής άποψης, ενώ η υποκείμενη ικανότητα συνδέεται με τις γνωστικά απαιτητικές – σχολικές- εργασίες (Cummins 2003: 136, Baker 2001: 136).

Στη βάση αυτή, προτάθηκε από τον Cummins η αρχή «της αλληλεξάρτησης των γλωσσών» (interdependence theory). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας όχι μόνο δεν αποβαίνει σε βάρος της ανάπτυξης της δεύτερης, αλλά, αντίθετα, την προωθεί εφόσον, βέβαια, στηρίζεται συστηματικά και

με κατάλληλο τρόπο η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (π.χ. γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες) και ο μαθητής έχει ικανό κίνητρο και επαρκή έκθεση στη δεύτερη γλώσσα ώστε να τη μάθει (Cummins 2003: 137). Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων στη μία γλώσσα, η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τη γραφής και της ανάγνωσης συμβάλλει στη δημιουργία μίας εννοιολογικής βάσης, η οποία προωθεί, με τη σειρά της, την ανάπτυξη της άλλης (λιγότερο ανεπτυγμένης) γλώσσας. Η αρχή «της αλληλεξάρτησης» επιβεβαιώνεται εμπειρικά και από άλλες έρευνες που διαπιστώνουν τη θετική μεταφορά δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο, των φωνητικών συστημάτων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. (π.χ. Verhoeven 1994, στον: Baker 2001: 510). Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι η έκθεση των μαθητών στο γραπτό λόγο της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να καθυστερεί αδικαιολόγητα. Σύμφωνα με «την αρχή της αλληλεξάρτησης», η μεταφορά ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνώσεων πραγματοποιείται κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες δραστηριοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών κι έκθεσής τους στις δύο γλώσσες. Η διδασκαλία, επομένως, της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να γίνεται, παράλληλα, με τη διδασκαλία της πρώτης ή, έστω, σε στενή ακολουθία με αυτή.

Σε αυτή τη βάση, λοιπόν, ο λόγος ορισμένων περί αρνητικής παρέμβασης της πρώτης γλώσσας κατά την εκμάθηση της δεύτερης, κατ' ουσίαν, στερείται περιεχομένου. Εάν υιοθετήσουμε την άποψη ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συνιστά μία «αναπτυξιακή διαδικασία», άποψη η οποία υποστηρίζεται από πολλούς σήμερα, τότε μπορούμε, επίσης, να θεωρήσουμε ότι η πρώτη γλώσσα συμβάλλει στην αναπτυξιακή αυτή διαδικασία (Ellis 1994: 40). Η πρώτη γλώσσα, δηλαδή, λειτουργεί ως πηγή γνώσης που επιτρέπει στο μαθητή να επεξεργάζεται αποτελεσματικότερα τα δεδομένα της δεύτερης γλώσσας, να τα μετατρέπει σε εισαγόμενη γνώση και, κατ' επέκταση, να επιτυγχάνει υψηλότερα επίπεδα γνώσης σε αυτή. Παραταύτα, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι, αφενός η μεταφορά μπορεί είτε να ξεκινάει από την πρώτη γλώσσα είτε να καταλήγει σε αυτή (Sharwood-Smith 1997: 13) κι, αφετέρου ότι η πρώτη γλώσσα δεν αποτελεί το μοναδικό ή το βασικότερο, απαραίτητα, παράγοντα που καθορίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ellis ό.π.: 40). Επιμέρους παράγοντες που μπορεί να καθορίσουν την επιτυχή ή μη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι οι ακόλουθοι: καταρχάς, το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται, με την έννοια των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, των σχέσεων αλληλεπίδρασης

που αναπτύσσονται στην τάξη. Επίσης, οι συνθήκες που επικρατούν κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα: ο βαθμός κατοχής της πρώτης γλώσσας, η αξιοποίησή της κατά την εκμάθηση της δεύτερης. Ένας τρίτος παράγων που επηρεάζει σημαντικά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και το τελικό αποτέλεσμα αυτής είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως: τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, αντίστοιχα που τον χαρακτηρίζουν, το υψηλό επίπεδο άγχους που τον διακατέχει στο περιβάλλον της τάξης, ο φόβος της αποτυχίας αλλά και τα προσωπικά κίνητρα του μαθητή να μάθει τη συγκεκριμένη γλώσσα (βλ. Βαρλοκόστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 17-8, Cook 1996: 119, Ellis 2005: 525-47).

Σύνηθες είναι, επίσης, το επιχείρημα ότι, μολονότι η πρώτη γλώσσα δεν αναστέλλει την εκμάθηση της δεύτερης, είναι σημαντικό οι μαθητές να εκτίθενται, κατά το δυνατόν περισσότερο, στη διδασκόμενη γλώσσα, προκειμένου να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί η εκμάθησή της. Στη βιβλιογραφία η παραπάνω θέση απαντά ως «υπόθεση της μέγιστης έκθεσης» (maximum exposure hypothesis) και συνδέεται άμεσα με την υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης ικανότητας». Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση για να μάθει ένας μαθητής γρήγορα και αποτελεσματικά μία δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να εκτεθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις στη συγκεκριμένη γλώσσα (βλ. Cummins 2003: 138, Skutnabb-Kangas 1981: 117). Σημειωτέον ότι η συγκεκριμένη υπόθεση φαίνεται να βρίσκει μεγάλη απήχηση στα πλαίσια του σχολείου. Συχνά οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τους γονείς να μιλούν στο σπίτι με τα παιδιά τους τη γλώσσα του σχολείου (Κασίμη 2005: 18, Σκούρτου 2004: 15). Δε λείπουν, μάλιστα, οι περιπτώσεις, όπου η πρώτη γλώσσα 'απαγορεύεται' μέσα στην τάξη, με την έννοια ότι δε γίνεται καμία προσπάθεια άμεσης ή έμμεσης προβολής αυτής ή της αντίστοιχης κουλτούρας (βλ. Σκούρτου 2005, Τσοκαλίδου 2005: 40, Κασίμη ό.π.: 19). Και το σχολείο από την πλευρά του φαίνεται να υιοθετεί την εν λόγω αρχή, δεδομένου ότι επικεντρώνεται στην ταχύρρυθμη ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας αδιαφορώντας ουσιαστικά για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (πολιτισμικο-γλωσσικό υπόβαθρο μαθητών) (βλ. Χατζηδάκη 2000, Δαμανάκης 1998: 171).

Παραταύτα, τα εμπειρικά δεδομένα δε δείχνουν να υπάρχει σχέση ανάμεσα στο διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στην εκμάθηση μίας γλώσσας και την επίδοση του μαθητή σε αυτή. Αντίθετα, αυτό που προκύπτει είναι ότι όσο μεγαλύτερη είναι η

έκταση της διδακτικής υποστήριξης που λαμβάνει ο μαθητής στην πρώτη του γλώσσα (αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες), τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να σημειώσει υψηλές επιδόσεις στη δεύτερη γλώσσα (Cummins 2003: 141). Κατά συνέπεια, η έκθεση στη γλώσσα-στόχο αποτελεί μεν σημαντικό παράγοντα στην εκμάθησή της όχι, όμως, τόσο σημαντικό ώστε να καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Skutnabb-Kangas (1981: 244), *«μία μικρή ποσότητα εισερχόμενης γνώσης, ακόμη και μία ώρα την ημέρα, συμβάλλει περισσότερο από μεγάλες ποσότητες μη κατανοητών εισερχόμενων δεδομένων στη δεύτερη γλώσσα»*. Στην περίπτωση, άλλωστε, της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές είναι εκτεθειμένοι σε μεγάλο βαθμό στη συγκεκριμένη γλώσσα, δεδομένου ότι αυτή χρησιμοποιείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό, επομένως, που φαίνεται να καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα της εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας (ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προγράμματα «εμβύθισης») είναι το είδος της διδακτικής υποστήριξης που θα λάβει ο μαθητής (βάσει του περιεχομένου της διδασκαλίας, της προηγούμενης γνώσης του μαθητή), που θα τον βοηθήσει να μετατρέψει την εισερχόμενη γνώση στη δεύτερη γλώσσα σε εισαγόμενη γνώση. Η παραπάνω θέση ανάγεται στην υπόθεση «των εισερχόμενων γλωσσικών δεδομένων» με την οποία ο Krashen εξηγεί την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (μετατροπή των εισερχόμενων γλωσσικών δεδομένων στη γλώσσα-στόχο σε εισαγόμενη γνώση) (βλ. Krashen 1987: 20-2).

Σημειωτέον ότι, σε περιπτώσεις, όπου η πρώτη γλώσσα και οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή δεν έχουν καμία θέση μέσα στη σχολική τάξη, αλλά αντίθετα αγνοούνται ή αποκλείονται από αυτή (π.χ. εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμβύθισης) (βλ. Νικολούδης 2005: 32, Χατζηδάκη 1999: 138), τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος ο μαθητής να καταληφθεί από αισθήματα σύγχυσης και ανασφάλειας, γεγονός που θα επηρεάσει αρνητικά τόσο τις σχολικές του επιδόσεις όσο και την ίδια του τη σχέση με τα μέλη της οικογένειάς του και, κατ' επέκταση, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (βλ. Baker 2000). Το παράδειγμα, άλλωστε, των Η.Π.Α. και άλλων, ευρωπαϊκών χωρών, όπου η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά στη δεύτερη γλώσσα (κυρίαρχη, πλειονοτική γλώσσα), έχει δείξει ότι το σύνολο των μαθητών (παιδιά μεταναστών) σημειώνει επιδόσεις χαμηλότερες του μέσου όρου, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν γεννηθεί κι έχουν μεγαλώσει στις συγκεκριμένες χώρες (βλ. Χατζηδάκη 2005: 94).

3.2.5 Ανάπτυξη ακαδημαϊκής/γνωστικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα

Πολλές φορές αναφέρεται από εκπαιδευτικούς ότι οι δίγλωσσοι μαθητές σημειώνουν μεν αξιοθαύμαστα γρήγορη πρόοδο στη διδασκόμενη, δεύτερη γλώσσα, ωστόσο, εξακολουθούν να παρουσιάζουν βασικές αδυναμίες σε αυτή (βλ. Κασίμη 2005: 17). Οι αδυναμίες αυτές αφορούν, πρωτίστως, την ορθογραφία και τη γραμματική αλλά και την παραγωγή γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους, βασικές αδυναμίες παρατηρούνται ακόμη και σε δίγλωσσους μαθητές που έχουν γεννηθεί ή ζουν στη συγκεκριμένη χώρα-υποδοχής εδώ και πολλά χρόνια (βλ. Τσοκαλίδου 2005: 41). Από την άλλη πλευρά, συχνά, επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την επίδοση των δίγλωσσων μαθητών τους στη διδασκόμενη γλώσσα κρίνοντας κατεξοχήν από την επιφανειακή, ευχέρεια του λόγου τους (Χατζηδάκη 2000: 394, Skutnabb-Kangas 1981: 111-2).

Τα παραπάνω παραπέμπουν στην «επικοινωνιακή» και την «ακαδημαϊκή» γλωσσική ικανότητα (στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί) και στο διαφορετικό χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ανάπτυξη της μίας και της άλλης όψης της γλωσσικής ικανότητας.

Αναφορικά με τους χρονικούς περιορισμούς που θέτει η ανάπτυξη της μίας και της άλλης όψης της γλωσσικής ικανότητας (υπάρχει και μία τρίτη όψη της γλωσσικής ικανότητας, αυτή των «διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων») από την επισκόπηση των συναφών ερευνών από τον Cummins (2003: 110) προκύπτουν τα ακόλουθα: για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας απαιτείται διάστημα ίσως και μικρότερο των δύο ετών, ενώ για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, τουλάχιστον, πέντε χρόνια, προκειμένου οι δίγλωσσοι μαθητές να προσεγγίσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους. Η απόκλιση που παρατηρείται ανάμεσα στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και της επικοινωνιακής ικανότητας ερμηνεύεται ως εξής: πρώτον, η επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία απαντά, ως επί το πλείστον, σε περιβάλλοντα καθημερινής, διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν απαιτεί συνήθως ιδιαίτερες γνώσεις στην ομιλούμενη γλώσσα δεδομένου ότι υποβοηθείται σε μεγάλο βαθμό από εξω-κειμενικούς δείκτες (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, γλώσσα του σώματος, επιτονισμός), κάτι το οποίο ισχύει σε πολύ μικρότερο βαθμό για την ακαδημαϊκή ικανότητα που απαντά, κυρίως, στα πλαίσια των σχολικών ή άλλων δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν αυξημένες δεξιότητες

σκέψης και μάθησης. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές δε μένουν 'στάσιμοι' σε ένα ορισμένο επίπεδο στη διδασκόμενη γλώσσα αλλά, διαρκώς, εμβαθύνουν τη γνώση τους στο λεξιλόγιο, τη γραμματική και τα άλλα στοιχεία της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι δίγλωσσοι, επομένως, μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα πολύ δύσκολο έργο, που έχει να κάνει με την επίτευξη ενός διαρκώς 'μετακινούμενου' στόχου (βλ. Cummins 2003: 112, Skutnabb-Kangas 1981: 113-4). Με άλλα λόγια, οι δίγλωσσοι μαθητές σχετικά εύκολα και γρήγορα αναπτύσσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη γλώσσα-στόχο, ενώ για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αντίστοιχα ικανότητάς τους χρειάζονται περίπου όσο διάστημα διαρκεί και η φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

4.1 ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Αν και το ενδιαφέρον για την εκμάθηση ‘ξένων’ γλωσσών φαίνεται να είναι τόσο παλιό όσο και οι ανθρώπινες γλώσσες, η συστηματική διδασκαλία τους εμφανίζεται κατά το Μεσαίωνα με τη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας. Αρχικά, μέχρι και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, η διδασκαλία δε στηριζόταν σε συγκεκριμένες αρχές αλλά στην εμπειρική γνώση του εκάστοτε διδάσκοντα. Από τις αρχές του 19^{ου} κι έπειτα, αρχίζουν να εμφανίζονται συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας, άλλες περισσότερο κι άλλες λιγότερο θεμελιωμένες.

Η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που συνδέεται με μία ποικιλία παραμέτρων (από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, εν τη τοιαύτη περιπτώση). Οι ποικίλες αυτές παράμετροι αφορούν, κατ’ αρχάς, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί μάθησης και διδασκαλίας μίας γλώσσας. Άλλοι, για παράδειγμα εκλαμβάνουν τη μάθηση μίας γλώσσας ως την απόκτηση μηχανικών συνηθειών σε αυτή (βλ. π.χ. Skinner 1957) κι άλλοι ως ένα έμφυτο μηχανισμό που ενυπάρχει στον άνθρωπο και καθορίζει τη μάθηση της γλώσσας (βλ. π.χ. Chomsky 1965). Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να διαφέρουν ανάλογα με το εάν πρόκειται, γενικά, για τη γλώσσα ή μία πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα που διδάσκεται. Μία τρίτη κύρια παράμετρο είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γλωσσική διδασκαλία. Άλλοι, δηλαδή, την εκλαμβάνουν ως την κωδικοποίηση των επιμέρους δομών / κανόνων στις οποίες στηρίζεται η διδασκόμενη γλώσσα (βλ. π.χ. Honey 1997) κι άλλοι ως μία διαδικασία ‘εξοικείωσης’ των μαθητών με τις επιμέρους -κοινωνικές- λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα (βλ. π.χ. Halliday 1973). Επομένως, δεν είναι καθόλου παράξενο που η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καταλήγει να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους (Ellis 1994: 15).

Στη βάση αυτή, παρατηρείται στις μέρες μας πληθώρα μεθόδων για τη διδασκαλία της δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας. Αυτό, όμως, ισχύει και για έναν ακόμη λόγο: είναι ιδιαίτερα δύσκολο μία μέθοδος να καταφέρει να συμπεριλάβει όλα, ή έστω τα περισσότερα, περιβάλλοντα μάθησης και όλους, ή έστω τους περισσότερους, τύπους μαθητών (Ellis 2005: 635). Κατά συνέπεια, το πόσο δημοφιλής είναι μία μέθοδος έχει να κάνει περισσότερο με την καταλληλότητά της σε διαφορετικά περιβάλλοντα κι όχι

τόσο με το βαθμό τελειοποίησής της (Adamson 2005: 624). Δεν τίθεται, συνεπώς, θέμα ανωτερότητας ορισμένων διδακτικών μεθόδων έναντι κάποιων άλλων αλλά καταλληλότητάς τους σε επιμέρους διδακτικά περιβάλλοντα.

Παρακάτω παρουσιάζονται τρεις από τις πλέον αντιπροσωπευτικές και πολυσυζητημένες μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας: η *παραδοσιακή*, η *ακουστικο-γλωσσική* και η *επικοινωνιακή*. Θα πρέπει, ωστόσο, να έχουμε υπόψη ότι προτάθηκαν, αρχικά, για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και κατέληξαν να χρησιμοποιούνται και για τη διδασκαλία της δεύτερης (χώρος στον οποίο κινείται η παρούσα εργασία).

Όπως έχει, όμως, ήδη αναφερθεί (βλ. σελ. 56) η δεύτερη γλώσσα δεν ταυτίζεται με την ξένη γλώσσα ούτε απαντά στα ίδια περιβάλλοντα με αυτή. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι να καταφέρει ο μαθητής να επικοινωνεί «γρήγορα» και «αποτελεσματικά» (ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας) σε καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας στη συγκεκριμένη γλώσσα. Σημειωτέον ότι η επαφή των μαθητών με τη διδασκόμενη γλώσσα περιορίζεται στη 'σχολική' τάξη. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της *δεύτερης γλώσσας*, όπου επικεντρώνεται και το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας, στοχεύει στο να μάθουν οι μαθητές να επικοινωνούν με τον κατάλληλο, κατά περίπτωση, λόγο. Δεδομένου ότι στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές διαθέτουν ήδη μία λανθάνουσα γνώση της γλώσσας-στόχου, η διδασκαλία στοχεύει, κυρίως, στη διόρθωση, τη σταθεροποίηση και τον εμπλουτισμό αυτής της γνώσης με λεξιλόγιο, δομικά σχήματα και επιμέρους είδη κειμένων ούτως, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση χειρίζεται τη γλώσσα «κατάλληλα» και «αποτελεσματικά» για να κατανοεί και να παράγει λόγο σε διαφορετικές περιστάσεις (καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου) (Κατσιμαλή 2003: 281). Ταυτόχρονα, η διδασκαλία επιδιώκει μέσα από την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή στη γλώσσα-στόχο την ένταξη του στην αντίστοιχη κοινωνική ομάδα διατηρώντας την διπολιτισμική του ταυτότητα (βλ. Μητακίδου-Τρέσσου 2002).

4.1.1 Η παραδοσιακή / γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος (Traditional/Grammar-translation Method)

Κατά το 18^ο-19^ο αιώνα μέχρι και τα μέσα του 1970, οπότε και εμφανίζονται εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι, η παραδοσιακή μέθοδος (/«Γραμματικο-μεταφραστική») αποτελούσε τη μοναδική μέθοδο διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιούνταν, αρχικά, για τη διδασκαλία των Λατινικών, έπειτα, των Αρχαίων Ελληνικών κι, αργότερα, των εθνικών γλωσσών (Αγγλικά, Γαλλικά). Στόχος της διδασκαλίας ήταν η πνευματική καλλιέργεια των μαθητών και η μετάδοση των πολιτισμικών αξιών της αντίστοιχης χώρας μέσα από την ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα της συγκεκριμένης γλώσσας (βλ. Adamson 2005: 606). Και σήμερα, όμως, η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στη Δύση σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο (Cook 1996: 176).

Η παραδοσιακή μέθοδος επικεντρώνεται στην απόκτηση της γραμματικής ικανότητας εκ μέρους των μαθητών, η οποία συνίσταται στην κατάκτηση των γραμματικών δομών της γλώσσας-στόχου και του λεξιλογίου της (Cook ό.π.: 177). Με άλλα λόγια, η έμφαση της διδασκαλίας δίνεται περισσότερο στη γνώση που θα αποκτήσουν οι μαθητές πάνω στη συγκεκριμένη γλώσσα κι όχι τόσο στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης αυτής. Διδάσκεται, επομένως, όπως ένα οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Σε ό,τι αφορά δε τους ρόλους διδάσκοντα και μαθητή κατά τη διδασκαλία, ο διδάσκων λειτουργεί ως αυθεντία και πηγή της γνώσης, ενώ ο μαθητής έχει το ρόλο του αποδέκτη της γνώσης (παθητικός ρόλος) (Cook ό.π.: 178).

Προς την κατεύθυνση αυτή, χρησιμοποιούνται κείμενα από διάφορες πηγές, τα οποία επεξεργάζονται συστηματικά μέσα στην τάξη και μέσω αυτών διδάσκονται οι γραμματικές δομές και το λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου. Συχνά, μάλιστα, χρησιμοποιείται η μετάφραση από τη μία γλώσσα στην άλλη (πρώτη γλώσσα, διδασκόμενη γλώσσα). Ως εκ τούτου, το κύριο βάρος δίνεται στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου, ενώ οι δεξιότητες του προφορικού λόγου (ακρόαση, ομιλία) καλλιεργούνται σε μικρότερο βαθμό και με έμμεσο τρόπο, όπως για παράδειγμα μέσα από την ανάγνωση κειμένων, την υπαγόρευση της ορθογραφίας, τις ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές (Adamson ό.π.: 606-7).

Παραταύτα, η περιορισμένη αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών αποτελεί μία από τις βασικές αδυναμίες της. Μέσα από την επιμονή της, αφενός στην ακρίβεια και την ορθότητα κι, αφετέρου στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, δεν προωθείται η επικοινωνία στην τάξη και, κατά συνέπεια, η ικανότητα χρήσης της διδασκόμενης γλώσσας.

4.1.2 Η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος (The audiolingual method)

Στον αντίποδα της ακαδημαϊκής, γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου βρίσκεται η *ακουστικο-γλωσσική*. Αναπτύχθηκε, αρχικά, (Lado 1964) για τις ανάγκες των αμερικανικών στρατευμάτων, κατά τη διάρκεια του δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου και κατέληξε να είναι μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται έχει να κάνει με τις αρχές του συμπεριφορισμού (ερέθισμα → αντίδραση, επανατροφοδότηση → ενίσχυση) (βλ. Κατσιμαλή 2005).

Δεδομένου ότι η μάθηση της γλώσσας ταυτίζεται με την απόκτηση σωστών γλωσσικών συνηθειών, κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση μίας αυτοματοποιημένης γλωσσικής συμπεριφοράς παρόμοιας με εκείνης των φυσικών ομιλητών. Στη βάση αυτή, δίνεται έμφαση κατά τη διδασκαλία στην εξάσκηση του μαθητή σε πλήθος δραστηριοτήτων (π.χ. ερωταποκρίσεις, ασκήσεις αντικατάστασης/ υποκατάστασης) και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η ανατροφοδότηση της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς του μαθητή (Adamson 2005: 607). Γενικά, η διατύπωση κανόνων και αρχών αποφεύγεται. Σε περιπτώσεις, ωστόσο, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο ο κανόνας παρουσιάζεται επαγωγικά μέσα από τα συγκεκριμένα παραδείγματα του διδακτικού κειμένου (βλ. Μήτσης 1998: 107).

Στα πλαίσια της ακουστικο-γλωσσικής μεθόδου, η διδακτική διαδικασία οφείλει να ακολουθεί μία συγκεκριμένη **ακολουθία** ξεκινώντας από τις «ενεργητικές» δεξιότητες της ακρόασης και της προφοράς, όπου δίνεται το κύριο βάρος τη διδασκαλίας, και καταλήγοντας στις «παθητικές», στην ανάγνωση, δηλαδή, και τη γραφή. Θεωρείται, μάλιστα, ότι οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτώνται

αποτελεσματικότερα, εάν τα προς εκμάθηση στοιχεία της γλώσσας – στόχου παρουσιαστούν, πρώτα, προφορικά κι, έπειτα, γραπτά (Cook 1996: 180).

Τα γλωσσικά λάθη που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δε γίνονται ανεκτά. Προκειμένου, μάλιστα, να περιοριστεί η σύγχυση και τα λάθη των μαθητών, η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος, συχνά, καταφεύγει στη σύγκριση της γλώσσας που μιλάει ο μαθητής με τη διδασκόμενη γλώσσα ούτως, ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών και να δοθεί η ανάλογη προσοχή στα αντίστοιχα σημεία της γλώσσας-στόχου. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο διδάσκων αποτελεί κατά τη διδασκαλία ένα είδος γλωσσικού μοντέλου για τους μαθητές του (Adamson 2005: 608, Cook 1996: 183).

Αν και η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος, αποτελεί μία ιδιαίτερα δημοφιλή και γρήγορη διδακτική μέθοδο, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η εκμάθηση γενικά μίας γλώσσας δε συνιστά αποτέλεσμα μίμησης, επανάληψης και απόκτησης μηχανικών συνηθειών. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο Chomsky (1965), συνιστά μία δημιουργική διαδικασία που απορρέει από έναν εγγενή γραμματικό μηχανισμό που διαθέτει ο άνθρωπος. Επιπλέον, η διαρκής επανάληψη διαλόγων, δομών και λεξιλογίου ενέχει σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο οι μαθητές να αποκτήσουν μηχανικές γνώσεις πάνω στη γλώσσα-στόχο που δύσκολα θα μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

4.1.3 Η επικοινωνιακή μέθοδος (The communicative method)

Μία τρίτη, ιδιαίτερα δημοφιλής διδακτική μέθοδος είναι η *επικοινωνιακή*, η οποία εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 και αποτελεί μία σημαντική εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας γενικότερα. Με την επικοινωνιακή μέθοδο το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη γλώσσα ως σύστημα (π.χ. παραδοσιακή, ακουστικο-γλωσσική μέθοδος) στη γλώσσα ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μία μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που έχει δυναμικό χαρακτήρα και επηρεάζεται από τις επιμέρους παραμέτρους του περιβάλλοντος (Adamson 2005: 609).

Βασικός στόχος της διδασκαλίας είναι μέσα από τη δημιουργία φυσικών, κατά το δυνατόν, συνθηκών επικοινωνίας να ασκηθούν οι μαθητές και να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν και να δρουν αποτελεσματικά σε ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, κύριο μέλημα της διδασκαλίας είναι η ευχέρεια λόγου και η καταλληλότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Η ορθότητα και η ακρίβεια του λόγου παίζουν ελάχιστο ρόλο (Cook 1996: 186) .

Για τη επίτευξη του παραπάνω στόχου, μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ισότιμα. Επίσης, ενθαρρύνεται μέσα στην τάξη η δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας και ασφάλειας, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία, χειρίζονται αποτελεσματικά τη διδασκόμενη ύλη και επικοινωνούν μεταξύ τους ακόμα και όταν η γνώση τους για τη γλώσσα-στόχο είναι ανεπαρκής. Ο ρόλος, επομένως, του διδάσκοντα κατά την επικοινωνιακή διδασκαλία είναι τριπλός: παρέχει γνώση, διευκολύνει τη μάθηση και παρέχει κίνητρα στους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση (Adamson ό.π.: 609).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διδακτική διαδικασία δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας έτσι, όπως αυτή παρατηρείται στην καθημερινή ζωή των φυσικών ομιλητών. Επίσης, επιχειρεί να αναδείξει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και τις αντίστοιχες χρήσεις και λειτουργίες του. Σε αυτή τη βάση, η διδασκαλία ξεκινάει με την παρουσίαση αυθεντικού, κατά το δυνατόν, υλικού (συνήθως διάλογοι), τη συζήτηση πάνω σε αυτό και τις ανάλογες εμπειρίες των μαθητών και, στη συνέχεια, ασχολείται με την ανάλυση των γραμματικών φαινομένων που απαντούν στο κείμενο. Αναφορικά με τις γραμματικές αρχές και τους γραμματικούς κανόνες, οι μαθητές αφήνονται μόνοι τους να τα συναγάγουν από το κείμενο και από τα επιπλέον, ενδεχομένως, συναφή παραδείγματα του διδάσκοντα κι, έπειτα, επαναδιατυπώνονται από τον ίδιο το διδάσκοντα (Κατσιμαλή 2001: 225, Σακελλαρίου 2000: 20-1).

Μολονότι η επικοινωνιακή διδακτική μέθοδος κατάφερε να συνδυάσει τη γνώση με τη χρήση της γλώσσας, διέπεται από δύο κύριες αδυναμίες: πρώτον, δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και, ιδιαίτερα, στην ανάπτυξη της ομιλίας και, δεύτερον, δεδομένου ότι τα γλωσσικά φαινόμενα παρουσιάζονται με τη σειρά που εμφανίζονται στο διδακτικό κείμενο, πολλές φορές ο

διδάσκων χρειάζεται να εξηγεί ελλειπείς, ασυνήθιστες ή προχωρημένης δυσκολίας δομές. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα χάσμα ανάμεσα στην αυθεντικότητα και τη διαβάθμιση της ύλης.

Σήμερα στη διδασκαλία της δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας συνδυάζονται στοιχεία από όλες τις μεθόδους. Συχνά, για παράδειγμα, χρησιμοποιείται η μετάφραση για την εξάσκηση των προχωρημένων μαθητών ή οι μηχανιστικού τύπου ασκήσεις κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον εκδηλώνεται και για την ικανότητα χρήσης της διδασκόμενης γλώσσας. Με την αρχή αυτή του εκλεκτικισμού συντάσσεται και ο Cook, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διδάσκων στην πράξη θα πρέπει να συνδυάζει και να συνθέτει στοιχεία από επιμέρους μεθόδους προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του (Cook 1996: 197).

4.2 ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η ικανότητα ενός ομιλητή να αντιλαμβάνεται και να παράγει μηνύματα δομημένα σύμφωνα με τις αρχές μίας συγκεκριμένης γλώσσας συνιστά αποτέλεσμα μίας περίπλοκης και σύνθετης διαδικασίας στην οποία μετέχουν δεξιότητες και γνώσεις. Δεδομένου, μάλιστα, ότι η κατοχή οποιασδήποτε γνώσης και η εσωτερίκευση οποιουδήποτε στοιχείου του γλωσσικού συστήματος για να μετατραπούν σε πραγματική γλωσσική κατάκτηση, θα πρέπει προηγουμένως να έχουν πάρει τη μορφή δεξιότητας, αντιλαμβάνεται κανείς τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και τις γλωσσικές δεξιότητες. Σε αυτή τη βάση, οι γλωσσικές δεξιότητες: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή και τα κύρια στοιχεία του γλωσσικού συστήματος: λεξιλόγιο και γραμματική δε θα πρέπει να διδάσκονται μεμονωμένα και ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά παράλληλα και συνδυαστικά.

4.2.1 Καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων

Οι γλωσσικές δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται, κατά κανόνα, με δύο τρόπους. Ανάλογα με το εάν το υποκείμενο κατά την επικοινωνία έχει το ρόλο του πομπού ή του δέκτη, οι γλωσσικές δεξιότητες διακρίνονται στις *παραγωγικές*, την ομιλία,

δηλαδή, και τη γραφή και τις *προσληπτικές*, την ακρόαση, δηλαδή, και την ανάγνωση. Επίσης, ανάλογα με τη μορφή του λόγου (προφορική ή γραπτή) διακρίνονται στις *δεξιότητες του προφορικού λόγου*, την ακρόαση, δηλαδή, και την ομιλία και τις *δεξιότητες του γραπτού λόγου*, την ανάγνωση, δηλαδή, και τη γραφή (Κατσιμαλή 2005). Η αναφορά που ακολουθεί στην καλλιέργεια των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης γλώσσας κρίνεται σκόπιμη, προκειμένου να κατανοηθούν οι διαφορετικές 'ανάγκες' (ιδιαιτερότητες) σε κάθε περίπτωση, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών. Παρακάτω, γίνεται, συγκεκριμένα, λόγος για την καλλιέργεια της γραμματικής και του λεξιλογίου.

4.2.1.1 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ακρόασης

Είναι γενικά γνωστό ότι μέσα από την πρόσληψη των γλωσσικών ερεθισμάτων εσωτερικεύουμε την απαραίτητη πληροφόρηση χωρίς την οποία δε θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε και να παράγουμε λόγο. Η δεξιότητα, μάλιστα, της ακρόασης είναι ευρύτερη από αυτή της ομιλίας, δεδομένου ότι οι άνθρωποι κατανοούν περισσότερα κάθε φορά από αυτά που είναι σε θέση να παραγάγουν.

Προκειμένου, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να παρέχει στους μαθητές του όσο γίνεται πιο πλούσια ερεθίσματα, ο λόγος του χρειάζεται να είναι καθαρός, μεστός και ο ρυθμός της ομιλίας του τέτοιος, ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν στο μέγιστο τα διαθέσιμα γλωσσικά ερεθίσματα. Παράλληλα, η ακρόαση στα πλαίσια της διδασκαλίας θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών και οι μαθητές να παρακολουθούν τη διδασκαλία με την απαιτούμενη ένταση και προσοχή (Χαραλαμπίδης 1999: 160).

Προς την κατεύθυνση αυτή, την απόκτηση, δηλαδή, καλών ακουστικών συνηθειών εκ μέρους των μαθητών και τη διέγερση της προσοχής τους, προτείνονται συγκεκριμένες τεχνικές, όπως: κείμενα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών, σύντομη εισαγωγή στο κείμενο προς διδασκαλία, χρήση σωστής προφοράς, επιτονισμού και εξωγλωσσικών στοιχείων (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, γλώσσα του σώματος, δραματοποίηση). Μέσα από αυτές τις τεχνικές συγκεντρώνεται η σκέψη του μαθητή, η προσοχή του στη χρήση της γλώσσας και συνειδητοποιεί,

κατά αυτό τον τρόπο, ότι η ακρόαση αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία μάθησης (Μήτσης 1998: 266-7, Χαραλαμπίδης ό.π.: 159).

Συνοψίζοντας, δεδομένου ότι η ακρόαση εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό το απαιτούμενο για τους μαθητές 'γλωσσικό απόθεμα' για την εκμάθηση περισσότερο σύνθετων και περίπλοκων όψεων της γλώσσας, κατά τα πρώτα στάδια διδασκαλίας της δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας ο διδάσκων δε θα πρέπει να εμμένει τόσο στην παραγωγή του λόγου όσο στην κατάλληλη και μεθοδευμένη έκθεση του μαθητή σε αποσπάσματα αυθεντικού προφορικού λόγου.

4.2.1.2 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ομιλίας

Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ομιλούμενη γλώσσα και το λειτουργικό της χαρακτήρα μέσα κι έξω από την τάξη. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθουν οι μαθητές «να μιλούν σωστά» και «να συνομιλούν διαλεκτικά». «Σωστά» θεωρείται ότι εκφράζεται κάποιος όταν εκφράζεται ελεύθερα κι αυθόρμητα με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια, σαφήνεια και καθαρότητα. Ενώ «διαλεκτική» θεωρείται η συζήτηση δύο (ή και περισσότερων) ατόμων όταν συμβάλλει στη ολόπλευρη διαφώτιση ενός θέματος μέσα από την προβολή θέσεων και αντιθέσεων των ομιλητών και την ισότιμη συμμετοχή αυτών στη συζήτηση (Χαραλαμπίδης 1999: 162).

Η ανάπτυξη, επομένως, της δεξιότητας της ομιλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου (Κατσιμαλή 2005, 2001: 227, Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997: 64). Επίσης, δεδομένου ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της επικοινωνίας είναι η κάλυψη ενός 'πληροφοριακού κενού' (ανάγκη αναζήτησης πληροφοριών για την επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει κατά την επικοινωνία), το ζητούμενο στη γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να είναι, μεταξύ άλλων, η δημιουργία σκόπιμων πληροφοριακών κενών μέσα στην τάξη.

Σημειωτέον ότι κατά τη συζήτηση στο μάθημα ο διδάσκων δε θα πρέπει ούτε να περιορίζει το λόγο των μαθητών ούτε, όμως, και να αρκείται στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης ό.π.: 81). Στη δεύτερη περίπτωση, ο διδάσκων δίνει την εντύπωση στους μαθητές ότι το θέμα που

συζητάται στην τάξη αφορά αποκλειστικά τους μαθητές με αποτέλεσμα, ενδεχομένως, οι μαθητές να μη δώσουν σε αυτό τη δέουσα προσοχή. Αντίθετα, ο διδάσκων θα πρέπει να ‘αναλαμβάνει’ το ρόλο του ισότιμου συνομιλητή, να έχει και να εκφράζει την άποψή του συμβάλλοντας, κατά αυτό τον τρόπο, στην ολόπλευρη συζήτηση του συζητούμενου θέματος και παρέχοντας ερεθίσματα στους μαθητές για περαιτέρω ανάπτυξη της σκέψης τους.

Μέσα από τον παραπάνω τρόπο οργάνωσης των προφορικών δραστηριοτήτων στην τάξη οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας κατά τον προφορικό, ιδιαίτερα, λόγο. Ενδεικτικά, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν περιφράσεις για όρους που είτε αγνοούν είτε τους διαφεύγουν εκείνη τη στιγμή, επικοινωνιακές εκφράσεις που δηλώνουν επαφή με το συνομιλητή ή εκφράσεων που προσελκύουν το ενδιαφέρον του ομιλητή, αλλά και να ζητούν διευκρινίσεις όταν αδυνατούν να κατανοήσουν το νόημα του εισερχόμενου μηνύματος (βλ. Χαραλαμπίδης: 1999: 164, 168).

4.2.1.3 Καλλιέργεια της δεξιότητας της ανάγνωσης

Όπως γίνεται γενικά παραδεκτό, η ανάγνωση συνιστά μία σύνθετη διαδικασία που απαιτεί την αποκωδικοποίηση των επιμέρους νοημάτων που φέρει το κείμενο. Στη βάση αυτή, ο αναγνώστης καλείται να επεξεργαστεί τα δεδομένα του κειμένου κάνοντας συσχετισμούς, αξιολογήσεις, αναγωγές και υποθέσεις για να μπορέσει να αντιληφθεί όχι μόνο ό,τι εκφράζεται ρητά στο κείμενο αλλά και ό,τι υπολανθάνει σε αυτό (Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997: 77).

Προκειμένου η διαδικασία της ανάγνωσης να πάρει έναν όσο γίνεται πιο φυσιολογικό χαρακτήρα στα πλαίσια της τάξης, η διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί ορισμένες αρχές. Καταρχάς, η επιλογή των κειμένων θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας όπου ζουν και τα εσωτερικά κίνητρα που οδήγησαν τους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας. Επιπλέον, τα κείμενα θα πρέπει να είναι αυθεντικά και επίκαιρα ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται να κάνουν συσχετίσεις με την καθημερινή τους ζωή και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Παράλληλα, η διαδικασία της ανάγνωσης θα πρέπει να ακολουθεί μία μεθοδική διαδικασία. Ενδεικτικά, πριν τη διδασκαλία μπορεί να γίνεται μία σύντομη αναφορά στο θέμα του κειμένου, να επισημαίνονται, ενδεχομένως, σημεία που θα πρέπει να προσέξει ο μαθητής, ενώ μετά από αυτή μπορούν να διατυπώνονται ερωτήσεις που παροτρύνουν το μαθητή να συναγάγει το γενικό νόημα και τα επιμέρους νοήματα αλλά και να κάνει συσχετισμούς μεταξύ τους ή με τις προσωπικές του εμπειρίες (Χαραλαμπίδης 1999: 160). Με άλλα λόγια, η ροή της ανάγνωσης δε θα πρέπει να διακόπτεται από τον ακροατή, εκτός κι αν συντρέχει σοβαρός λόγος κατανόησης.

4.2.1.4 Καλλιέργεια της δεξιότητας της γραφής

Η τέταρτη γλωσσική δεξιότητα, η γραφή αποτελεί την πιο εξελιγμένη, την πιο σύνθετη αλλά ταυτόχρονα και την πιο ενδιαφέρουσα γλωσσική δεξιότητα. Αποτελεί μία μορφή ‘συμπεριφοράς’ που συναρτάται άμεσα από τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της ομάδας που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη γλώσσα-στόχο. Η καλλιέργεια, μάλιστα, της γραφής απαιτεί, εκ μέρους του διδάσκοντα, μία περισσότερο προσεκτική προσέγγιση καθώς σε αυτό τον ‘τομέα’ παρουσιάζονται πολλές αδυναμίες των μαθητών τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο μορφής κειμένου. Οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι δίνουν έμφαση στη διαδικασία έναντι του αποτελέσματος της γραφής, όπου είθισται να επικεντρώνονται οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας.

Για τους παραπάνω λόγους η διδασκαλία του γραπτού λόγου θα πρέπει να είναι ενδεικτική και να διέρχεται μέσα από τις ακόλουθες, ενδεικτικές φάσεις. Αρχικά, έχει νόημα και αξία να επικεντρώνεται η διδασκαλία στη μηχανική αντιγραφή λέξεων, ώστε να εξοικειώνεται ο μαθητής με την τεχνική της γραφής και να μαθαίνει συμβατικούς κανόνες ορθογραφίας. Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, ο διδάσκων μπορεί να υπαγορεύει στους μαθητές κείμενα, στην αρχή απλά και με την πάροδο του χρόνου ολοένα και πιο σύνθετα και εκτενή, προκειμένου να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να εξασκούνται οι μαθητές σε ποικίλες δραστηριότητες του γραπτού λόγου, αρχικά, περιοριστικού και κατευθυνόμενου τύπου (απαντήσεις περιορισμένης ανάπτυξης) κι, αργότερα, ελεύθερου (μικρά

δοκίμια, αυθεντικά κείμενα π.χ. άρθρα, ανακοινώσεις, αντίστοιχα) (βλ. Μήτσης 1998: 288-290, Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997: 74).

Για την καλλιέργεια της δημιουργικής και αποτελεσματικής γραφής προτείνονται ορισμένες τεχνικές στις οποίες θα πρέπει να εξασκηθούν οι μαθητές. Δεδομένου ότι η γραφή και η ανάγνωση διέπονται από μία αμφίδρομη σχέση ανατροφοδότησης, οι μαθητές προτού γράψουν για ένα θέμα θα πρέπει προηγουμένως να έχουν διαβάσει συναφή κείμενα ώστε να διαθέτουν ποικιλία ερεθισμάτων πάνω σε αυτό. Για το σκοπό αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται προσεκτική επιλογή κειμένων δόκιμων συγγραφέων από το διδάσκοντα για μελέτη στην τάξη ή στο σπίτι. Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να ασκηθούν στη μετατροπή εικόνων του βιβλίου ή προσωπικών εμπειριών σε γραπτό κείμενο, κάτι που θα τους επιτρέψει να δομούν τις ιδέες τους σε γραπτά, δομημένα κείμενα λόγου. Για να έχει ενδιαφέρον η εξάσκηση του γραπτού λόγου καλό είναι, επίσης, κατά τη γραφή να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις, να εξασκούνται, δηλαδή, μεταξύ άλλων, στο να καταγράφουν όσα είδαν, άκουσαν, γεύτηκαν, είδαν, μύρισαν. Σε πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κρίνεται σκόπιμη η ενασχόληση του μαθητή με τη λογοτεχνία ούτως, ώστε να προάγεται, επίσης, η αισθητική καλλιέργεια του λόγου των μαθητών (βλ. Χαραλαμπίδης 1999: 169-170).

Συνοψίζοντας, όπως υποστηρίζει και ο Μήτσης (ό.π.: 291), η γραφή μπορεί να μην είναι η πλέον απαραίτητη δεξιότητα για μία απλή, συνηθισμένη χρήση της δεύτερης γλώσσας, ωστόσο, είναι απαραίτητη για δύο λόγους: πρώτον, γιατί μόνο μέσω της γραφής αποκτά κανείς προχωρημένες γνώσεις σε μία γλώσσα και, δεύτερον, γιατί με την άσκηση στη γραφή ενισχύονται και βελτιώνονται και οι υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Cummins, οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής είναι πιο σημαντικές από τις άλλες δύο δεξιότητες, του προφορικού λόγου (ακρόαση, ομιλία). Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών συνδέεται στενά με την αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν τη γλώσσα του κειμένου (Cummins 1999). Για το λόγο αυτό, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές άφθονες ευκαιρίες και κίνητρα για να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα διαφόρων ειδών.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική διαδικασία θα πρέπει να δίνει έμφαση πρωτίστως στην κατανόηση και δευτερευόντως στην παραγωγή λόγου. Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την εσωτερίκευση, δηλαδή, γλωσσικών ερεθισμάτων και την επεξεργασία τους θα διευκολύνεται η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου του μαθητή.

Επιπλέον, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι μέσα από την τακτική παραγωγή ποικίλων μορφών γραπτού ή προφορικού λόγου επιτυγχάνεται, αφενός η συστηματική χρήση και κατάκτηση της διδασκόμενης γλώσσας κι, αφετέρου αποκαθίστανται οι όποιες αδυναμίες των μαθητών είτε σε επίπεδο χρήσης είτε σε επίπεδο γνώσης της γλώσσας-στόχου (Κατσιμαλή 2003: 83).

4.2.2 Καλλιέργεια των κύριων στοιχείων του γλωσσικού συστήματος της δεύτερης γλώσσας (γραμματική, λεξιλόγιο)

Πίσω από την άπειρη δημιουργικότητα, την ποικιλία και τις πολυάριθμες χρήσεις της γλώσσας ενυπάρχει ένα αυστηρά οργανωμένο σύστημα. Το σύστημα αυτό συνίσταται, αφενός σε λεξικά τεμάχια κι, αφετέρου σε γραμματικές αρχές και κανόνες. Πάνω στις σταθερές αυτές βασίζονται, ως επί το πλείστον, και η μάθηση και η διδασκαλία της γλώσσας. Εντούτοις, σε καμία περίπτωση η διδασκαλία της γλώσσας δε θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτά. Μολονότι η γραμματική και το λεξιλόγιο μίας γλώσσας αποτελούν τα κύρια στοιχεία της, υπάρχουν κι άλλα σημαντικά στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία, όπως τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της αντίστοιχης γλωσσικής ομάδας ή τα διαφορετικά επίπεδα ύφους.

4.2.2.1 Καλλιέργεια της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας

Η άπειρη δημιουργικότητα που χαρακτηρίζει τη χρήση της γλώσσας ανάγεται σε ένα σύστημα αρχών και κανόνων, που είναι γνωστό ως «γραμματική». Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στο σύνολο των κανόνων που διέπουν τον ορθό σχηματισμό των λέξεων (μορφολογία) αλλά και μεγαλύτερων ενοτήτων, ήτοι: των φράσεων και των προτάσεων (σύνταξη) (βλ. Φιλιππάκη-Wurburton 1992: 73). Η γνώση της

γραμματικής θεωρείται από πολλούς γλωσσολόγους ως η κεντρική εκείνη περιοχή του γλωσσικού συστήματος, γύρω από το οποίο «περιστρέφονται» άλλες «περιοχές» της γλώσσας, όπως: η προφορά και το λεξιλόγιο (Cook 1996: 14).

Στόχος της διδασκαλίας της γραμματικής είναι να μάθει ο μαθητής να χειρίζεται τις δομές τις γλώσσας κατά ένα μη συνειδητό τρόπο και, παράλληλα, να είναι σε θέση να προσεγγίζει μεταγλωσσικά (περιγραφή της γλώσσας μέσω της γλώσσας) τις χρήσεις αυτών των δομών (βλ. Cook ό.π.: 35). Το πόσο συνειδητή θα πρέπει να είναι η διδασκαλία στην προκειμένη περίπτωση εξαρτάται από την ηλικία και τον τύπο των μαθητών (Ur 1996: 33). Ενδεικτικά, όταν η διδασκαλία απευθύνεται σε μαθητές μικρής ηλικίας, που είθισται να βλέπουν τη γλώσσα ως ένα 'όλο', τότε θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διαισθητική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων. Αντίθετα, όταν η διδασκαλία απευθύνεται σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από την τάση τους να αναλύουν τη γλώσσα, τότε ενδείκνυται η συστηματική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων.

Συχνά προκύπτει, επίσης, θέμα κατά τη διδασκαλία της γραμματικής και ως προς την ακολουθία που θα πρέπει να ακολουθεί η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων (Cook 1996: 34-5). Σύμφωνα με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, καθοριστικό κριτήριο αποτελεί ο βαθμός δυσκολίας των γραμματικών δομών προς εκμάθηση. Υποστηρίζει, με άλλα λόγια, ότι η διδασκαλία θα πρέπει να αρχίζει με τα περισσότερο απλά κι εύκολα φαινόμενα και να προχωρεί, βαθμιαία, στα περισσότερο σύνθετα και δύσκολα. Εν αντιθέσει, οι περισσότερο προοδευτικές, λειτουργικές διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. επικοινωνιακή) προτείνουν ότι τα γραμματικά φαινόμενα θα πρέπει να διδάσκονται ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθήματος και, κατ' επέκταση, τη συχνότητα εμφάνισής τους σε πραγματικές περιστάσεις ομιλίας (Κατσιμαλή 2001: 216).

Άλλο ένα θέμα που προκύπτει κατά τη διδασκαλία είναι με ποιον τρόπο-μέθοδο θα πρέπει να διδάσκονται οι γραμματικές αρχές και οι γραμματικοί κανόνες. Μέσα από την παροχή ερεθισμάτων-παραδειγμάτων ο μαθητής οδηγείται στη διαισθητική σύλληψη των γραμματικών αρχών και δομών. Η επαγωγική μέθοδος από μόνη της αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης, εφόσον παρακινεί τους μαθητές να

προβληματιστούν και να ανακαλύψουν μόνοι τους πράγματα για τη διδασκόμενη γλώσσα.

Για να είναι αποτελεσματική η παρουσίαση ενός καινούριου γραμματικού φαινομένου, θα πρέπει, πάνω απ' όλα, να είναι σαφής και περιεκτική. Η εξαντλητική παρουσίαση ενός γραμματικού φαινομένου κάθε άλλο παρά συμβάλλει στην εκμάθησή του. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ζωντανή και παραστατική και να επιδιώκει, ανάλογα πάντα με τις ικανότητες της τάξης, την ανακάλυψη του κανόνα ή του φαινομένου από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από το διδάσκοντα (διαισθητική ανακάλυψη των γλωσσικών κανόνων-αρχών) (βλ. Μητακίδου & Τρέσσου 2002, Χαραλαμπίδης 1999: 162). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι μία καλή παρουσίαση οφείλει να περιλαμβάνει και γραπτούς και προφορικούς τύπους και να αφορά τόσο στη μορφή όσο και στη σημασία της δομής (Ur 1996). Δύο σημαντικές, ακόμη, παράμετροι που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γραμματικής είναι ο ρυθμός παρουσίασης και ο βαθμός επεξήγησης των γραμματικών δομών. Ειδικότερα, οι παραπάνω, δύο παράμετροι θα πρέπει να προσαρμόζονται, αφενός στους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κι, αφετέρου στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των συγκεκριμένων, κάθε φορά, μαθητών (βλ. Cook 1996: 35).

Η διδασκαλία της γραμματικής στηρίζεται στην υπόθεση ότι η συνειδητή εκμάθηση των γλωσσικών κανόνων και αρχών μπορεί να μετατραπεί σε υποσυνείδητη γνώση. Παραταύτα, η θέση αυτή δε γίνεται απόλυτα αποδεκτή. Ενδεικτικά, ο Krashen (1987: 10), αμφισβητεί την αναγκαιότητα διδασκαλίας της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας στη βάση του ότι η συνειδητή μάθηση δεν είναι δυνατόν να μετατραπεί σε υποσυνείδητη γνώση. Τα εμπειρικά, εντούτοις, δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή, δεδομένου ότι πολλοί μαθητές μίας δεύτερης γλώσσας καταφέρνουν μέσω της διδασκαλίας να γίνουν ευφραδείς και αυθόρμητοι ομιλητές αυτής. Επιπλέον, το επιχείρημα του Krashen ότι οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας θα κατακτήσουν ούτως ή άλλως τη γραμματική της, αρκεί να εκτεθούν σε φυσικά δεδομένα, δεδομένου ότι αυτό ισχύει στην περίπτωση της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας, διαδικασία, η οποία δεν ταυτίζεται με αυτή της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (βλ. Φιλιππάκη-Wurburton 2001: 134). Το ζητούμενο, λοιπόν, για να μεταβεί ο μαθητής από τη μία

στην άλλη μορφή γνώσης είναι η καλλιέργεια της «γλωσσικής του συνείδησης» (language awareness). Η καλλιέργεια της γλωσσικής συνείδησης μέσω της διδασκαλίας της γραμματικής μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενθάρρυνση των μαθητών να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τις δομές και της αρχές της διδασκόμενης γλώσσας στα παραδείγματα λόγου που συναντούν (Cook 1996: 36) αλλά και επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη σε βάθος κατανόηση της διδασκόμενης γλώσσας, όπως: χρήση διαλόγου, δραματοποίηση κειμένου προφορικά, συγγραφή κειμένων για κάποιον επικοινωνιακό σκοπό (Φιλιππάκη-Wurburton 2001: 135, Κατσιμαλή 2001: 216).

4.2.2.2 Καλλιέργεια του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας

Ενώ η γραμματική μας παρέχει τα γενικά 'σχήματα', το λεξιλόγιο μας παρέχει το 'υλικό' που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να παράγουμε συγκροτημένο και με νόημα λόγο σε μία γλώσσα (Cook 1996: 49). Η κατοχή, μάλιστα, σημαντικού αριθμού λέξεων θεωρείται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων και, κατ' επέκταση, στην επίτευξη μίας απρόσκοπτης και αποτελεσματικής επικοινωνίας (βλ. Μήτσης 1998: 301). Το άτομο θεωρείται ότι κατέχει μία λέξη όταν είναι σε θέση να την αναγνωρίζει οπτικά και ακουστικά, να την κατανοεί στο λόγο των άλλων και κυρίως να τη χρησιμοποιεί στο δικό του λόγο (Χαραλαμπόπουλος 1999: 165).

Προς την κατεύθυνση αυτή, η διδασκαλία θα πρέπει, αφενός να ερμηνεύει τις καινούριες λέξεις μέσα στο συγκεκριμένο, όπου απαντούν, και μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση του διδάσκοντα να βοηθούνται κάθε φορά να συναγάγουν το νόημά τους κι, αφετέρου να παρέχει στους μαθητές ποικιλία γλωσσικών ασκήσεων με συνώνυμα, αντίθετα, παράγωγα, ομόηχα, σύνθετα κ.ο.κ. ούτως, ώστε οι μαθητές να μυηθούν στην 'πλαστικότητα' της ελληνικής, εν προκειμένω, γλώσσας (Χαραλαμπόπουλος ό.π.: 164-5). Η μετάφραση των καινούριων λέξεων στις αντίστοιχες λέξεις της πρώτης γλώσσας των μαθητών καλό είναι να αποφεύγεται και αντί αυτής να γίνεται χρήση σχετικών εικόνων, παντομίμας, παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή (Κατσιμαλή 2003: 151, Σακελλαρίου 2000: 117). Επίσης, όσο προχωράμε σε πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, η χρήση της εικόνας, που ενδείκνυται, κυρίως, για την ερμηνεία αντικειμένων μπορεί να δίνει τη θέση της στη

μεταγλωσσική χρήση της γλώσσας, η οποία ενδείκνυται κατεξοχήν για την ερμηνεία εννοιών (Σακελλαρίου ό.π.: 119).

Κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας, η διδασκαλία θα πρέπει να επικεντρώνεται στο «βασικό» λεξιλόγιο της γλώσσας-στόχου (Κατσιμαλή 2001: 151-2), ενώ όσο προχωράμε σε πιο προχωρημένα στάδια, θα πρέπει να εξοικειώνει τους μαθητές με τη μεταφορική και τη συμβολική χρήση της γλώσσας και με λιγότερο «βασικές» και συχνόχρηστες λέξεις και τις εκφράσεις της λόγιας παράδοσης της ελληνικής γλώσσας (Χαραλαμπίδης ό.π.: 167). Η «βασικότητα» του λεξιλογίου ορίζεται από τον Carter (1998) έχει να κάνει με τα ακόλουθα κριτήρια: υποκαταστασιμότητα, αντωνυμικότητα, συνδυαστικότητα, επεκτασιμότητα, υπερωνυμικότητα, πολιτισμική, κειμενική και υφολογική ουδετερότητα, μεσότητα στη διαβάθμιση της σημασίας και χρηστικότητα κατά τη σύνταξη περιλήψεων. Για παράδειγμα, όσο λιγότερο 'πυρηνική' είναι μία λέξη, τόσο δυσκολότερα βρίσκει κανείς το συνώνυμο ή το αντώνυμό της (βλ. Carter 1998: 36-44, στο: Κατσιμαλή 2001: 151-2). Γενικά, κατά τη διδασκαλία μίας καινούριας λέξης θα πρέπει να διδάσκουμε: τη μορφή της, δηλαδή, την προφορά και την ορθογραφία της, τη γραμματική της, τη γραμματική, δηλαδή, κατηγορία στην οποία ανήκει ή την ανωμαλία που παρουσιάζει, την κατανομή της στον παραδειγματικό άξονα, δηλαδή, τα λεξιλογικά περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζεται καθώς, επίσης, και την κατανομή της στον παραδειγματικό άξονα, με την έννοια των διαφορετικών όψεων που μπορεί να πάρει η σημασία της συγκεκριμένης λέξης αλλά και την ετυμολογία της (προθήματα, επιθήματα) (Ur 1996: 33-5).

Για την αποτελεσματικότερη, τέλος, διδασκαλία του λεξιλογίου και εμπέδωσή του από τους μαθητές, η ανάλυση των καινούριων λέξεων θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν σαφέστερη και περιεκτικότερη. Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η 'επεξεργασία' μίας καινούριας λέξης κατά τη διδασκαλία είναι σημαντικότερη από τη συχνότητα επανάληψης της συγκεκριμένης λέξης στο μάθημα (Cook 1996: 53). Επίσης, για την καλύτερη εμπέδωση του λεξιλογίου είναι σημαντικό οι καινούριες λέξεις που διδάσκονται να συνδέονται με την προηγούμενη γνώση των μαθητών ώστε να επιτυγχάνεται μία «εσωτερική συνέχεια» στο λεξιλόγιο του μαθητή (Κατσιμαλή 2003: 146).

Ανακεφαλαιώνοντας, η διδασκαλία τόσο της γραμματικής όσο και του λεξιλογίου μίας δεύτερης γλώσσας, θα πρέπει να διαφοροποιεί τους στόχους της ανάλογα με το επίπεδο και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Καλό θεωρείται, ακόμη, να συνδυάζονται διαφορετικοί τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στον τρόπο μάθησης των περισσότερων μαθητών και να διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον της τάξης. Σημειωτέον ότι σε καμία περίπτωση ο διδάσκων δε θα πρέπει να θεωρεί δεδομένη τη γνώση ορισμένων δομών ή λέξεων, αλλά να ελέγχει τη γνώση των μαθητών πάνω σε αυτά και αναλόγως να την επεκτείνει ή να την εμβαθύνει. Τέλος, για να είναι η διδασκαλία των παραπάνω στοιχείων της γλώσσας αποτελεσματική, οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται, κατά το δυνατόν περισσότερο σε αυτή έτσι, ώστε μέσα από την κατανόηση και τη μάθηση των συγκεκριμένων δομών και λέξεων της γλώσσας-στόχου να ‘περνούν’ στη δημιουργική τους χρήση.

4.3 ΚΥΡΙΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Έχοντας αναφερθεί μέχρι στιγμής σε επιμέρους διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που συναντάμε στο χώρο της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε δύο κύριες ‘προϋποθέσεις’ που θα πρέπει να πληρεί ο διδάσκων προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Οι προϋποθέσεις αυτές αφορούν, αφενός τη γνωστική επάρκεια κι, αφετέρου τη «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» του διδάσκοντα (/ουσας) της δεύτερης γλώσσας.

Σημειωτέον ότι η παρούσα εργασία κινείται στο χώρο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Ελληνικής) που διδάσκεται σε μαθητές, οι οποίοι προέρχονται κατεξοχήν από γλωσσικές μειονότητες και συμφοιτούν με μονόγλωσσους μαθητές, που διδάσκονται τη γλώσσα του σχολείου ως μητρική γλώσσα. Η διδασκόμενη γλώσσα, λοιπόν, αποτελεί για τους μεν μονόγλωσσους μαθητές τη γλώσσα κοινωνικοποίησής τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενώ για τους δε δίγλωσσους μία επιπλέον γλώσσα, που ‘καλούνται’ να οικοδομήσουν πάνω στην πρώτη τους γλώσσα (βλ. Δαμανάκης 2001: 67, Skutnabb-Kangas 1981: 143).

Αναφορικά με τη *γνωστική επάρκεια* του διδάσκοντα αυτή συνίσταται αφενός στη σε βάθος γνώση της διδασκόμενης γλώσσας κι, αφετέρου στη γνώση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας γενικά. Αναλυτικότερα, η *επαρκής γνώση της γλώσσας-στόχου* ταυτίζεται με την ‘τελειοποίηση’ της «επικοινωνιακής ικανότητας» (βλ. Κατσιμαλή κ. ά. 2003: 55). Στις επιμέρους γλωσσικές ικανότητες που απαρτίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα έχουμε ήδη αναφερθεί (παρούσα εργασία σελ. 57).

Από την άλλη πλευρά, η *γνώση της φύσης και των επιμέρους λειτουργιών της γλώσσας γενικά*, αφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης γλώσσας που διδάσκεται καθώς, επίσης, και στην ικανότητα χρήσης της ανάλογης μεταγλώσσας (ορολογία, κανόνες), προκειμένου να είναι σε θέση να παρουσιάζει και να ερμηνεύει με αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά φαινόμενα στην τάξη. Η γνώση αυτού του είδους βοηθάει το διδάσκοντα να συστηματοποιήσει τις γνώσεις που διαθέτει για το γλωσσικό σύστημα της διδασκόμενης γλώσσας και, κατ’ επέκταση, να μεταδώσει τις γνώσεις αυτές, κατά το δυνατόν, αποτελεσματικότερα στους μαθητές (Κατσιμαλή κ.ά. 2003: 57).

Σημειωτέον ότι με την άποψη των Κατσιμαλή κ.ά. (ό.π.) συντάσσεται και ο Andrews (2003: 84, 2001: 76), ο οποίος ονομάζει τη «γνωστική επάρκεια» του διδάσκοντα της δεύτερης γλώσσας ως «γλωσσική συνείδηση της γλώσσας-στόχου» (target language awareness), που διακρίνεται στη γνώση του αντικειμένου και στη γλωσσική επάρκεια, με την έννοια της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας, του εκπαιδευτικού (γνώση και ικανότητα εφαρμογής αυτής της γνώσης με κατάλληλη ως προς το περιβάλλον επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, κατά τη διδακτική πράξη ο διδάσκων χρειάζεται να λειτουργεί σε δύο επίπεδα: το ένα είναι αυτό του ‘γνώστη’ και το άλλο είναι αυτό του ‘χρήστη’ της γλώσσας. Ως επαρκής γνώστης της διδασκόμενης γλώσσας, ο διδάσκων θα πρέπει να είναι σε θέση να αναφέρεται σε αυτή από τρεις κατεξοχήν οπτικές γωνίες: το λεξιλόγιο (μεμονωμένες λέξεις/ φράσεις), τη δομή (κανονικότητες της μορφολογίας, της σύνταξης, της φωνολογίας και της σημασιολογίας) και την κειμενική διάσταση της γλώσσας (συνδυασμός των δύο προηγούμενων σε σύντομο/ εκτεταμένο λόγο). Τα παραπάνω θα πρέπει να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζει, να τα ταξινομεί και να τα χρησιμοποιεί παραγωγικά κατά τη διδακτική πράξη. Παράλληλα,

είναι σημαντικό να διαθέτει την ευχέρεια να κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στη διδασκόμενη γλώσσα κι άλλες παρόμοιες ή διαφορετικές από αυτή. Άλλη μία βασική παράμετρος για την επιτυχή διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι η ευχερής χρήση εκ μέρους του διδάσκοντα της συναφούς μεταγλώσσας, που βοηθάει το μαθητή να εμβαθύνει τη γνώση του στα επιμέρους γλωσσικά φαινόμενα αλλά και γενικότερα στο τι είναι γλώσσα.

Από την άλλη πλευρά, ως επαρκής χρήστης της διδασκόμενης γλώσσας, ο διδάσκων χρειάζεται να είναι σε θέση να προσαρμόζει τις προαναφερθείσες γνώσεις ανάλογα με το 'ύφος' της διδασκαλίας (επίσημο / ανεπίσημο), την εκάστοτε μορφή λόγου (γραπτός / προφορικός λόγος) και την προθετικότητα του ίδιου κάθε φορά που χρησιμοποιεί τη γλώσσα (αναφορική / ποιητική λειτουργία γλώσσας) (Κατσιμαλή κ.ά. 2003: 57-8).

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής, εν προκειμένω, γλώσσας, ο διδάσκων θα πρέπει να αναδεικνύει μέσα από τον τρόπο που ο ίδιος χρησιμοποιεί τη γλώσσα την ποικιλία και την πολυπλοκότητα, που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής (βλ. Χαραλαμπίδης 1999: 165).

Παραταύτα, η γνωστική επάρκεια αποτελεί μεν απαραίτητη συνθήκη όχι, όμως, και επαρκή για να επιτελέσει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός το διδακτικό του έργο, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Δεύτερη βασική προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η «διαπολιτισμική ενσυναίσθηση» του διδάσκοντα (βλ. Χριστίδης 1999:41). Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στην υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, που είναι η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων και η ισότητα των ευκαιριών (βλ. Δαμανάκης 1998: 40). Η υιοθέτηση και προώθηση των παραπάνω αρχών είναι σημαντική, προκειμένου ο διδάσκων, με αφορμή την «πολυπολιτισμικότητα» και «πολυγλωσσία» που βιώνουν οι εν λόγω μαθητές σε κοινωνικό επίπεδο και τη «διπολιτισμικότητα» και «διγλωσσία» που βιώνουν σε ατομικό επίπεδο, να 'βοηθηθούν' μέσα από τη διδασκαλία να συνθέσουν τη δική τους ταυτότητα (Δαμανάκης 2001: 57). Παράλληλα, και οι ίδιοι οι γηγενείς μαθητές βοηθούνται να εμπλουτίσουν το 'κεφάλαιο' που φέρουν με νέες γνώσεις και νέες

εμπειρίες, δεδομένου ότι και οι ίδιοι ζουν σε μία κοινωνία που γίνεται ολοένα και πιο πλουραλιστική.

Προς την κατεύθυνση αυτή είναι σημαντικό ο διδάσκων να αξιοποιεί μέσα στην τάξη το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι δίγλωσσοι μαθητές ως αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητάς τους (Cummins 2003: 50, Bourne 2001: 251, Δαμανάκης 2001: 58-9). Επίσης, ο διδάσκων θα πρέπει να αποδέχεται το ‘μικτό’ κώδικα μέσα στην τάξη και, παράλληλα, να παρουσιάζει στο μαθητή (δίγλωσσο κι όχι μόνο) «εναλλακτικές λεκτικές λύσεις», προκειμένου ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι και οι δύο κώδικες είναι σωστοί, ωστόσο, η χρήση τους είναι δυνατό να διαφέρει ανάλογα με το συνομιλητή και την επικοινωνιακή περίσταση. Ακόμη, δεδομένης της ισοτιμίας των πολιτισμών κρίνεται σκόπιμη, ιδιαίτερα κατά τις πρώτες τάξεις όπου οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει ακόμη κριτική σκέψη, η ανάδειξη των πολιτισμικών ομοιοτήτων ούτως, ώστε ο μαθητής να μην προκαταληφθεί υπέρ ή κατά του ενός ή του άλλου πολιτισμού και ελεύθερος (κατά το δυνατόν) ο μαθητής να διαπραγματευτεί την πολιτισμική του ταυτότητα (Cummins 2003: 63, Δαμανάκης 2001: 60, 63).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

5.1 ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα λάθη συνιστούν αναπόφευκτο αποτέλεσμα της όλης διδακτικής διαδικασίας. Η σπουδαιότητά τους έγκειται στο ό,τι παρέχουν μία εικόνα στον εκπαιδευτικό, αφενός για το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές κι, αφετέρου για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τη διαδικασία της μάθησης έτσι, ώστε να προσαρμόζει κατάλληλα και να οργανώνει όσο καλύτερα μπορεί τον τρόπο της διδασκαλίας του (Μήτσης 1998: 236, Corder 1979: 257).

Στη βιβλιογραφία απαντούν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των λαθών. Εξ αυτών μία βασική κατηγοριοποίηση είναι εκείνη, η οποία ανάλογα με το πόσο συνειδητές είναι οι ατυχείς γλωσσικές πραγματώσεις, τις διακρίνει στα «ολισθήματα», τα «σφάλματα» και τα κατεξοχήν «λάθη». Ως ολισθήματα (slips) θεωρούνται οι ατυχείς εκείνες γλωσσικές πραγματώσεις που έχουν να κάνουν με τη λανθασμένη έναρξη των προτάσεων ή με συγχύσεις σε επίπεδο δομής. Με αυτή την έννοια, δε σχετίζονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία. Τα λάθη δε αυτού του τύπου απαντούν συχνότερα στον προφορικό από ό,τι στο γραπτό λόγο. Τα σφάλματα, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται σε «λάθη πραγμάτωσης» και παραπέμπουν στη μη κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με το εκάστοτε περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματώνονται. Ενδέχεται, με άλλα λόγια, ένας μαθητής να χρησιμοποιεί σωστά ένα γλωσσικό τύπο, παραταύτα η χρήση του συγκεκριμένου τύπου να μην ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση στο πλαίσιο της οποίας χρησιμοποιείται. Τα λάθη, λοιπόν, αυτής της κατηγορίας ανάγονται σε αναφομοίωτες γνώσεις του υποκειμένου, είτε λόγω παρερμηνείας των γλωσσικών αρχών και κανόνων είτε λόγω ελλιπούς εξοικείωσης με τη χρήση των συγκεκριμένων δομών και σχετίζονται, κατά κύριο λόγο, με την ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων, ριζικών μορφημάτων και ιδιαίτερα με τη συγκεχυμένη οπτική παράσταση των λέξεων. Τα λάθη, τέλος, αποτελούν τα κατεξοχήν μαθησιακά λάθη, δεδομένου ότι συνιστούν συστηματικές αποκλίσεις από το σύστημα της γλώσσας-στόχου. Πρόκειται, δηλαδή, για «λάθη γνώσης» που οφείλονται στην -ανεπιτυχή- προσπάθεια του μαθητή να εκφράσει κάτι, για το οποίο οι γνώσεις και το επίπεδο γλωσσομάθειας του δεν επαρκούν (μη ολοκληρωμένη γνώση γλωσσικού κώδικα γλώσσας-στόχου κατά το συγκεκριμένο στάδιο εκμάθησης) και είναι δυνατόν να αφορούν είτε σε ολόκληρη την πρόταση είτε στην

εσωτερική δομή της. Τα μεν χαρακτηρίζονται ως «ολικά» επειδή δυσχεραίνουν την κατανόηση ολόκληρης της πρότασης, ενώ τα δε ως «τοπικά λάθη» επειδή δυσχεραίνουν την κατανόηση ενός μέρους της πρότασης. Τα λάθη αυτού του τύπου γίνονται άμεσα αντιληπτά τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο κι έχουν ως αποτέλεσμα τη διατάραξη της επικοινωνίας πομπού και δέκτη (Κατσιμαλή 2003: 168, Corder 1979: 259, 261).

Μία άλλη διάκριση που γίνεται συχνά είναι εκείνη ανάμεσα στα «λάθη περιεχομένου» και τα «λάθη μορφής» (Μήτσης 1998: 237-8). Ως *λάθη περιεχομένου* θεωρούνται εκείνα που ισχύουν από γραμματικής άποψης, αλλά 'πάσχουν' από σημασιολογικής (π.χ. Πόσο *χρόνο είσαι στην Ελλάδα;, αντί: Πόσο καιρό...). Τα λάθη αυτού του τύπου είναι δύο ειδών. Άλλα αναστέλλουν, προσωρινά έστω, την ορθή επικοινωνία πομπού και δέκτη, καθώς επηρεάζουν το νόημα των λεγομένων και δεν αφήνουν να φανεί η επικοινωνιακή πρόθεση του πομπού (Πόσο *είναι;, αντί: Πόσο κάνει;). Άλλα πάλι δυσχεραίνουν, εν μέρει, την επικοινωνία γιατί δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές συμβάσεις του περιβάλλοντος (Γεια σου! σε άτομο μεγαλύτερης ηλικίας). Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, σοβαρότερη είναι η πρώτη υποκατηγορία λαθών, δεδομένου ότι τα συγκεκριμένα λάθη δεν επιτρέπουν την μετάδοση του μηνύματος με αποτέλεσμα η επικοινωνία να κινδυνεύει να αποτύχει. Από την άλλη πλευρά, τα *λάθη μορφής* παραβιάζουν συγκεκριμένους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες της γλώσσας. Τα συγκεκριμένα λάθη τις περισσότερες φορές δε γίνονται αντιληπτά στον προφορικό λόγο, σε αντίθεση με το γραπτό λόγο, όπου γίνονται άμεσα ορατά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι προεκτάσεις που παίρνουν οι επιμέρους θεωρίες διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας στη διδακτική πράξη συνεπάγονται και ένα ιδιαίτερο τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών. Έτσι, για παράδειγμα το μοντέλο «της Καθολικής Γραμματικής» του Chomsky, πρεσβεύει ότι οι καθολικές αρχές και οι γλωσσικές παράμετροι υπάρχουν έμφυτες στον άνθρωπο και αυτό που χρειάζεται στην περίπτωση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι να μάθει ο μαθητής να ρυθμίζει τις γλωσσικές παραμέτρους της γλώσσας-στόχου. Ως εκ τούτου, ο διδάσκων θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα επιμέρους λάθη με την παρουσίαση ανάλογων παραδειγμάτων προκειμένου ο μαθητής να συνειδητοποιήσει τον

αντίστοιχο κάθε φορά κανόνα και τον τρόπο λειτουργίας του (βλ. Cook 1996: 153). Κατά ανάλογο τρόπο, το μοντέλο «της ανταγωνιστικότητας» του Mac Whiney, το οποίο συνδέεται με την απόκτηση νέων γλωσσικών συνηθειών στη δεύτερη γλώσσα, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα μέσα από τη χρήση ποικίλων ασκήσεων στη συστηματική εξάσκηση των μαθητών στις αντίστοιχες, για την ώρα αναφομοιώτες, δομές έως ότου παγιωθούν στο γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή (βλ. Cook 1996: 161). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το μοντέλο «εσωτερικού ελέγχου» του Krashen, το οποίο διακρίνει τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας σε «κατάκτηση» και «εκμάθηση», η διόρθωση είναι χρήσιμη στην περίπτωση της συνειδητής εκμάθησης μίας γλώσσας. Η διόρθωση, λοιπόν, η οποία ενδείκνυται περισσότερο στο γραπτό λόγο και τη διδασκαλία της γραμματικής, κι όχι τόσο στην περίπτωση του προφορικού λόγου, θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην επηρεάζεται αρνητικά το «συναισθηματικό φίλτρο» του μαθητή αφενός, κι αφετέρου να γίνεται με έμμεσο τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται η ενεργοποίηση του «μηχανισμού ελέγχου» του μαθητή και, κατ' επέκταση, να συνειδητοποιεί τα λάθη του. Επιπλέον, προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται στα λάθη εκείνα που διαταράσσουν την επικοινωνία του γλωσσικού μηνύματος, που απαντούν με τη μεγαλύτερη συχνότητα μέσα στην τάξη και που προκαλούν σε μεγαλύτερο βαθμό την αντίδραση του αποδέκτη (βλ. Krashen. 1987: 11, 117-9). Τέλος, στο πλαίσιο του μοντέλου «της επιπολιτισμοποίησης» του Schumann, το οποίο συνδέει άμεσα την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την κοινωνική και την ψυχολογική απόσταση του μαθητή από την ομάδα της γλώσσας-στόχου η αντιμετώπιση των λαθών θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο από το διδάσκοντα ώστε να μειώνει την ψυχολογική κυρίως απόσταση που χαρακτηρίζει το μαθητή. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνει τις «εσωτερικές άμυνες» του μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ενισχύοντας παράλληλα τα κίνητρά του για την εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας.

5.2 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΛΑΘΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τα λάθη που απαντούν στο λόγο των μαθητών που μαθαίνουν μία δεύτερη γλώσσα έχουν αποδοθεί κατά καιρούς σε διάφορες αιτίες. Έτσι, άλλοι τα αποδίδουν στην παρεμβολή της πρώτης γλώσσας (θεωρία της ‘μεταφοράς’), ενώ άλλοι, πάλι, στο τρέχον επίπεδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (θεωρία της ‘διαγλώσσας’). Σύμφωνα, επομένως, με την πρώτη άποψη, τα λάθη εντοπίζονται ‘έξω’ από το μαθητή, με την έννοια ότι ο ίδιος δεν είναι σε θέση να ελέγξει την παρεμβολή, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη, τα λάθη εντοπίζονται στον ίδιο το μαθητή.

5.2.1 Η Αντιπαραβολική/ Συγκριτική Ανάλυση

Η θέση ότι μπορούμε να στηριχθούμε στις διαφορές της πρώτης γλώσσας και της γλώσσας-στόχου για να προβλέψουμε τις δυσκολίες που θα συναντήσει ο μαθητής στην τελευταία (Lado 1957) οδήγησε στη υπόθεση της «**συγκριτικής/ αντιπαραβολικής ανάλυσης**» των γλωσσών (contrastive analysis hypothesis) (Larsen-Freeman & Long 1991: 53). Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, τα λάθη των μαθητών στη δεύτερη τους γλώσσα οφείλονται στη μεταφορά στοιχείων, δομών και συνηθειών από την πρώτη τους γλώσσα, που δεν ανταποκρίνονται, ωστόσο, στις νόρμες της συγκεκριμένης γλώσσας-στόχου. Την παρεμβολή αυτή της μητρικής γλώσσας στη γλώσσα-στόχο ο μαθητής δεν μπορεί να την ελέγξει (βλ. και Κατσιμαλή 2005).

Στο πλαίσιο αυτής της υπόθεσης, όταν η πρώτη γλώσσα μοιράζεται με τη δεύτερη αρκετά κοινά στοιχεία, τότε γίνεται «*θετική μεταφορά*» γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα. Η θετική αυτή μεταφορά έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η εκμάθηση των αντίστοιχων δομών / στοιχείων στη δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση, μάλιστα, αυτή θεωρείται ότι δεν απαιτείται συστηματική διδασκαλία ή ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή, δεδομένου ότι ο μαθητής γνωρίζει ήδη ένα μέρος της γλώσσας-στόχου. Αντίθετα, όταν οι δύο γλώσσες είναι αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους, γίνεται «*αρνητική μεταφορά*» γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εκμάθηση των συγκεκριμένων δομών. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η αρνητική αυτή παρέμβαση της πρώτης

στη δεύτερη γλώσσα προτείνεται η εστίαση της διδασκαλίας στις διαφορετικές δομές των δύο γλωσσών (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 33, Corder 1979: 229).

Στην πιο ισχυρή της μορφή, η υπόθεση της αντιπαραβολικής ανάλυσης πρεσβεύει ότι τόσο τα στοιχεία εκείνα της πρώτης γλώσσας που προκαλούν όσο κι εκείνα που δεν προκαλούν δυσκολία στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας μπορούν να προβλεφθούν συγκρίνοντας τη μία με την άλλη γλώσσα και κουλτούρα. Στην πιο μετριοπαθή δε εκδοχή της, αναγνωρίζει μεν τη σημασία της παρεμβολής και το γεγονός ότι μπορεί να εξηγήσει πιθανές δυσκολίες στη διδασκόμενη γλώσσα, ωστόσο, δε στηρίζεται σε αυτή για να προβλέψει δυσκολίες, αλλά μόνο για να εξηγήσει εκ των υστέρων τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Brown 1994, στο: Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 32-4).

Παραταύτα, η εν λόγω υπόθεση έχει επικριθεί σε διάφορα σημεία. Καταρχάς, θεωρείται ανεπαρκής ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της ανάλυσης (π.χ. ανομοιογενή δείγματα) (Larsen-Freeman & Long 1991: 55). Επίσης, πολλές φορές η αντιπαραβολική ανάλυση προβλέπει λάθη που δεν απαντούν στο λόγο των μαθητών και αντίστροφα αδυνατεί να προβλέψει λάθη που απαντούν στο λόγο των μαθητών (Ellis 1994: 41). Επιπρόσθετα, δεν εξηγεί πού θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα και, κατ' επέκταση, έμφαση κατά τη διδασκαλία: στις διαφορές ή στις ομοιότητες των δύο γλωσσών (βλ. Κατσιμαλή 2005).

5.2.2 Η Ανάλυση των Λαθών

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας άρχισε να εξετάζεται μέσα από μία διαφορετική προοπτική, που αντιμετώπιζε τη διαδικασία της εκμάθησης ως μία διαδικασία δοκιμής υποθέσεων του μαθητή για τη γλώσσα-στόχο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε η μέθοδος της «**ανάλυσης των λαθών**» (error analysis), η οποία μέσα από την περιγραφή του ενδιάμεσου γλωσσικού κώδικα του μαθητή και τη σύγκρισή του με τον κώδικα της γλώσσας-στόχου παρείχε μία εικόνα για τα γλωσσικά εκείνα στοιχεία της εκμαθησόμενης γλώσσας που δημιουργούν προβλήματα στο μαθητή (Corder 1979: 257, 274). Η καινοτομία της μεθόδου αυτής ήταν ότι δε συμπεριελάμβανε στην ανάλυση των γλωσσών την πρώτη γλώσσα κι

αναγνώριζε τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (James 1998: 5).

Το ενδιάμεσο γλωσσικό σύστημα του μαθητή απαντά στη βιβλιογραφία ως «*διαγλώσσα*» (inlanguage). Αναλυτικότερα, με τον όρο αυτό εννοείται: *το ενδιάμεσο γλωσσικό σύστημα που αναπτύσσει ο μαθητής κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, το οποίο εξελίσσεται βαθμιαία μέχρις ότου παγιωθεί η γλώσσα-στόχος*» (Selinker 1972, στο: Κατσιμαλή 2005). Κατεξοχήν χαρακτηριστικό αυτού του κώδικα είναι η έλλειψη σταθερότητας (instability), τουλάχιστον καθόσο διαρκεί η μάθηση. Υπάρχουν, εντούτοις, και περιπτώσεις όπου ο μαθητής σταματά να μαθαίνει, τουλάχιστον σε ορισμένες περιοχές της γλώσσας, όπου, με άλλα λόγια, η διαγλώσσα του μαθητή «*απολιθωματοποιείται*» σε ένα ορισμένο επίπεδο της γλωσσικής εκμάθησης. Αυτό συμβαίνει, πολύ πιθανό, επειδή ο μαθητής καταφέρνει να επικοινωνεί και να γίνεται κατανοητός από τους άλλους, επομένως, δε βρίσκει το λόγο να διορθώσει τα λάθη του (βλ. Corder 1979: 269).

Η ανάπτυξη του ιδιαίτερου αυτού κώδικα, της διαγλώσσας, θεωρείται ότι διέρχεται μέσα από τρία κύρια στάδια. Σε ένα πρώτο στάδιο («*προ-συστηματικό*»), ο μαθητής εφαρμόζει ορισμένους κανόνες της γλώσσας-στόχου χωρίς συνέπεια, κατά τυχαίο τρόπο θα μπορούσε να πει κανείς με αποτέλεσμα η εφαρμογή των κανόνων να είναι, κατά κανόνα, λανθασμένη και περιστασιακά, μόνο, ορθή. Σε ένα μεταγενέστερο στάδιο ο μαθητής αρχίζει να συνειδητοποιεί την ύπαρξη των συγκεκριμένων κανόνων και προσπαθεί δοκιμάζοντας διάφορες υποθέσεις να ανακαλύψει τη λειτουργία τους στη διδασκόμενη γλώσσα («*στάδιο συστηματικών λαθών*»). Από ένα σημείο κι έπειτα ο μαθητής ανακαλύπτει τη σωστή χρήση των συγκεκριμένων κανόνων αλλά είναι «*ασυνεπής*» για κάποιο διάστημα σχετικά με τα όσα ήξερε μέχρι τότε («*μετα-συστηματικό στάδιο*») (Corder ό.π.: 271). Εν ολίγοις, κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας ο μαθητής επεξεργάζεται τα εισαγόμενα δεδομένα, διατυπώνει υποθέσεις για τη γλώσσα-στόχο, τις δοκιμάζει και τις επαναδιατυπώνει (Larsen-Freeman & Long 1991: 61).

Η ανάλυση των λαθών αναγνωρίζει μεν την αρνητική μεταφορά δομών και στοιχείων από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα αλλά μονάχα ως μία από τις επιμέρους πιθανές αιτίες λαθών στη δεύτερη γλώσσα. Ως άλλες πιθανές αιτίες λαθών θεωρεί την

ενδογλωσσική μεταφορά μέσα στην ίδια τη γλώσσα-στόχο με τη μορφή των υπεργενικεύσεων, των απλοποιήσεων, των αναλογιών, τον τρόπο επεξεργασίας, με άλλα λόγια, των γλωσσικών δεδομένων από τον ίδιο το μαθητή αλλά και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις τον οδηγεί στη διατύπωση εσφαλμένων υποθέσεων για τη γλώσσα-στόχο (Βαρλοκώστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 35, Sharwood-Smith 1997: 38).

Και η Ανάλυση των Λαθών, όμως, έχει επικριθεί ως προς τον τρόπο που ερμηνεύει τα λάθη των μαθητών κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Αφενός, στη βάση του ότι η παρουσία ορισμένων στοιχείων ή δομών στο μεταβατικό στάδιο της δεύτερης γλώσσας δεν μπορεί να κριθεί εκ των προτέρων ως λανθασμένη. Αφετέρου με το επιχείρημα ότι οι συγκεκριμένες αρχές που θεωρούνται ως λανθασμένες είναι ορθές με βάση τις αρχές της ιδιάζουσας («ιδιοσυγκρασιακής») γλώσσας του μαθητή στη συγκεκριμένη φάση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (βλ. Corder 1971: 150, στη: Sharwood-Smith 1997, James 1998: 17). Ένα ακόμη κύριο σημείο για το οποίο έχει δεχθεί επικρίσεις είναι το ότι είναι ότι αγνοεί τα καθολικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης γλώσσας, τα οποία χαρακτηρίζουν, επίσης, τη διαγλώσσα του μαθητή (Larsen-Freeman & Long 1991: 61).

5.3 Διδακτικές μέθοδοι και αντιμετώπιση λαθών

Τόσο η θέση της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη που πρεσβεύει η Αντιπαραβολική Ανάλυση όσο και η θέση του ενδιάμεσου, μεταβατικού γλωσσικού συστήματος (διαγλώσσας) που πρεσβεύει η Ανάλυση των Λαθών φαίνεται να έχουν επιδράσει στις επιμέρους μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης /ξένης γλώσσας.

Ενδεικτικά, αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους για τις οποίες έχουμε κάνει λόγο, η παραδοσιακή και η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος φαίνεται να υιοθετούν την άποψη περί παρεμβολής της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Από τη μία πλευρά, η παραδοσιακή (/γραμματικο-μεταφραστική) μέθοδος μεταφράζοντας από τη μία γλώσσα στην άλλη συγκρίνει τις δύο γλώσσες θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται και επιταχύνεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και, συνεπακόλουθα, η καλλιέργεια της πρώτης (βλ. Adamson 2005: 606). Παράλληλα, δε θεωρεί τα λάθη ως κάτι το φυσιολογικό και αναπόφευκτο κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά τα αποφεύγει με κάθε τρόπο μέσα από συνεχείς επαναλήψεις των γραμματικών δομών και στείρα απομνημόνευση του λεξιλογίου (Σακελλαρίου 2000:13). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής θεωρείται παθητικός δέκτης της μάθησης, επομένως, για την αντιμετώπιση των λαθών η ενδεδειγμένη λύση είναι η εξάσκησή του στις αντίστοιχες ορθές δομές κι όχι η κατάλληλη πληροφόρησή του ώστε να φτάσει μόνος στην αποκατάσταση του λάθους. Επιπλέον, η έμφαση της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην ακρίβεια και την ορθότητα της έκφρασης (βλ. Μήτσης 1998: 83) είναι αντίθετη με τη θέση που πρεσβεύει η Ανάλυση Λαθών περί αναπτυξιακού χαρακτήρα των λαθών (διαγλώσσα).

Στο ίδιο πνεύμα με την παραδοσιακή κινείται και η ακουστικο-γλωσσική διδακτική μέθοδος. Η ακουστικο-γλωσσική μέθοδος, η οποία αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως την απόκτηση καλών γλωσσικών συνηθειών στη γλώσσα-στόχο, αποδέχεται τη θέση της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης περί παρεμβολής της γλωσσικής συμπεριφοράς του μαθητή από την πρώτη του γλώσσα. Έτσι, συχνά καταφεύγει στη σύγκριση των δύο γλωσσών, προκειμένου να εντοπίσει διαφορές και να δώσει αυξημένη βαρύτητα στη συστηματική εξάσκηση των αντίστοιχων δομών μέσα από τη χρήση ποικίλων διδακτικών δραστηριοτήτων (Cook 1996: 183). Μέσα από τη διαρκή αυτή εξάσκηση του μαθητή στις δομές της γλώσσας-στόχου επιδιώκεται ο μαθητής να απεμπολήσει

τις ‘κακές’ συνήθειες που φέρει από την πρώτη του γλώσσα, οι οποίες παρακωλύουν τη μάθηση και να υιοθετήσει καινούριες, ορθές συνήθειες.

Από την άλλη πλευρά, η επικοινωνιακή μέθοδος φαίνεται να υιοθετεί τη θέση της Ανάλυσης των Λαθών περί διαγλώσσας και σταδιακής ανάπτυξης του γλωσσικού κώδικα του μαθητή στη διδασκόμενη γλώσσα, δεδομένου ότι προωθεί και ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση (βλ. Κατσιμαλή 2001: 225, Σακελλαρίου 2000: 20). Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στην απόκτηση επικοινωνιακής επάρκειας εκ μέρους των μαθητών δίνει μείζονα βαρύτητα στην ευχέρεια και την καταλληλότητα του λόγου κι ελάσσονα στην ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου (Cook 1996: 186). Κατά συνέπεια, η επικοινωνιακή μέθοδος επιδεικνύει ιδιαίτερη ανοχή απέναντι στα λάθη των μαθητών, ενώ ο συνήθης τρόπος αντιμετώπισής τους είναι η έμμεση διόρθωση, ήτοι: η καταγραφή, κατηγοριοποίηση και σχολιασμός τους σε κάποια μεταγενέστερη, κατάλληλη στιγμή (Μήτσης 1998: 147). Η ιδιαίτερη αυτή ανοχή στα λάθη των μαθητών θεωρείται ότι περιορίζει τις αναστολές που βιώνουν οι μαθητές κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης με αποτέλεσμα να δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο για τη σταδιακή απόκτηση υψηλού βαθμού ακρίβειας στη γλώσσα-στόχο (βλ. Lightbown & Spada 1995: 306). Εν κατακλείδι, η ενθάρρυνση μίας φυσικής, κατά το δυνατόν, ομιλίας μέσα στην τάξη (περιορισμένες διορθώσεις) συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών που προσομοιάζουν σε αυτές του φυσικού περιβάλλοντος. Υπό αυτές τα συνθήκες, ο μαθητής έχει αυξημένες πιθανότητες να οδηγηθεί σε αυτό που ο Krashen (1987: 10) ονομάζει «κατάκτηση» (acquisition) της δεύτερης γλώσσας.

5.4 Διόρθωση των λαθών κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

Τα λάθη συνιστούν αναπόφευκτο αποτέλεσμα της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Η σύγχρονη διδακτική των γλωσσών δεν αντιμετωπίζει τα λάθη ως ένδειξη αποτυχίας του μαθητή, της μεθόδου που ακολουθείται στην τάξη ή του ίδιου του διδάσκοντα αλλά ως ένδειξη εξέλιξης ή μη του υπό διαμόρφωση, νέου γλωσσικού κώδικα του μαθητή. Τα λάθη, επομένως, είναι ‘χρήσιμα’ με την έννοια ότι βοηθούν το διδάσκοντα να σχηματίσει σαφή αντίληψη, όχι μόνο για το βαθμό εκμάθησης των γλωσσικών δομών και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, αλλά, επίσης, για τη μαθησιακή πορεία, την εξέλιξη, τα κενά, τις προσπάθειες που καταβάλλει και

τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά την εκμάθηση μίας, δεύτερης εν προκειμένω, γλώσσας (βλ. Selinker 1972, στο: Κατσιμαλή 2003: 167).

Αναφορικά με τα **κριτήρια**, γενικά, που ακολουθούνται κατά τη διορθωτική διαδικασία αυτά μπορούν να κυμαίνονται από καθαρά προσωπικά και υποκειμενικά μέχρι σε μεγάλο βαθμό τεχνοκρατικά και αντικειμενικά. Στην πρώτη περίπτωση, θα μπορούσαν να αναφερθούν οι προσδοκίες του διδάσκοντα για τον εκάστοτε μαθητή, οι διδακτικοί στόχοι που ο ίδιος θέτει, το επίπεδο των φυσικών ομιλητών, ενώ στη δεύτερη οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, το μέσο επίπεδο της τάξης. Στη συναφή με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας βιβλιογραφία απαντούν δύο βασικά κριτήρια διορθωτικής παρέμβασης (ή μη) του διδάσκοντα (James 2001: 239-40, Μήτσης 1998: 239-40). Τα κριτήρια αυτά έχουν να κάνουν, αφενός με τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας, και συγκεκριμένα με το εάν στοχεύει στην ακρίβεια ή στην ευχέρεια του λόγου κι, αφετέρου με τη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιεί εκείνη τη στιγμή ο μαθητής και, ειδικότερα, τον προφορικό ή το γραπτό λόγο.

5.4.1 Διόρθωση που αποσκοπεί στην ακρίβεια ή στην ευχέρεια του λόγου

Ανάλογα με το ποιος είναι ο στόχος της διδασκαλίας και συγκεκριμένα η απόκτηση ευχέρειας ή ακρίβειας του λόγου στη δεύτερη γλώσσα, ο διδάσκων προσαρμόζει τη διορθωτική του παρέμβαση (βλ. Μήτσης 1998: 239-240). Έτσι, όταν η διδασκαλία αποβλέπει στην αλληλεπίδραση των μαθητών και στην απόκτηση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης **ευχέρειας λόγου** (fluency) στη δεύτερη γλώσσα, τότε η διορθωτική παρέμβαση του διδάσκοντα οφείλει να είναι, κατά το δυνατόν, διακριτικότερη. Στην αντίθετη περίπτωση, η συνεχής διορθωτική παρέμβαση του διδάσκοντα κρίνεται όχι μόνο άστοχη αλλά και ‘επιβλαβής’ για την πρόοδο των μαθητών. Όταν οι μαθητές διακόπτονται διαρκώς, τότε χάνεται το σημασιακό φορτίο των μηνυμάτων που ανταλλάσσουν με αποτέλεσμα να κλονίζεται η αυτοπεποίθησή τους και να αποφεύγουν τη συμμετοχή στο μάθημα. Η κατάσταση αυτή αναπόφευκτα παρακωλύει την πρόοδο του μαθητή. Αντίθετα, όταν την ώρα που συμμετέχουν οι μαθητές στο μάθημα ο λόγος τους γίνεται σεβαστός χωρίς να διακόπτεται τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές, τότε ο μαθητής ενθαρρύνεται να εκφράσει και να προεκτείνει τη σκέψη του. Επομένως, όταν η διδασκαλία της

δεύτερης γλώσσας αποβλέπει, κατά κύριο λόγο, στην ευχέρεια του λόγου, τότε οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως φυσικοί ομιλητές και να μη διακόπτονται παρά μόνο όταν η σπουδαιότητα του λάθους αλλοιώνει σε τέτοιο βαθμό το μεταδιδόμενο μήνυμα που η επικοινωνία κινδυνεύει να διακοπεί (James 1998: 239, Μήτσης 1998: 239-40).

Από την άλλη πλευρά, όταν η διδασκαλία δίνει προτεραιότητα στην **ακρίβεια του λόγου** (accuracy) των μαθητών, τότε η παρέμβαση του διδάσκοντα θεωρείται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και επιβεβλημένη. Έμφαση στην ακρίβεια της χρήσης του λόγου δίνεται, κατά κύριο λόγο, κατά τη διδασκαλία της γραμματικών αρχών και κανόνων. Σημειωτέον ότι στην περίπτωση αυτή η διόρθωση δε θα πρέπει να έχει αυστηρά κριτικό χαρακτήρα, αλλά να έχει τη μορφή της υπενθύμισης ή της καθοδήγησης ούτως, ώστε να προάγει τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή (James ό.π.: 239, Μήτσης ό.π.: 240).

Στη βάση αυτή, οι επιμέρους μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών με διαφορετικό τρόπο. Οι **παραδοσιακές**, λόγου χάρη, **μέθοδοι**, οι οποίες δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ακρίβεια του λόγου, αποφεύγουν τα λάθη με κάθε τρόπο. Για αυτό το λόγο και δεν ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η διόρθωση των λαθών στην περίπτωση αυτή είναι άμεση και έχει τη μορφή ποινής. Ειδικότερα, ζητάται από το μαθητή να επαναλάβει το λανθασμένο τύπο με το σωστό τρόπο πολλές φορές μέχρι να βεβαιωθεί ο διδάσκων ότι έχει κατακτηθεί από το μαθητή (βλ. Σακελλαρίου 2000, Μήτσης 1998). Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες, οι λειτουργικές μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία στην τάξη, αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών με μεγαλύτερη ανοχή. Η άμεση διόρθωση των λαθών είθισται να αποφεύγεται. Ο διδάσκων σημειώνει και κατηγοριοποιεί συνήθως τα λάθη και τα σχολιάζει αργότερα την κατάλληλη στιγμή. Συχνά, μάλιστα, εμπλέκει τους ίδιους τους μαθητές στον εντοπισμό και την αποκατάσταση των λαθών παρέχοντάς τους την ανάλογη ανατροφοδότηση (βλ. Κατσιμαλή 2005, Cook 1996).

Ένα θέμα που απαντά πολλές φορές κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και γενικά τη διδασκαλία μίας γλώσσας είναι το **θέμα της προτεραιότητας** στην

ακρίβεια ή την ευχέρεια, αντίστοιχα του λόγου. Καταρχάς, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ευχέρεια και η ακρίβεια του λόγου ‘αντιμάχεται’ η μία την άλλη (ανταγωνιστική σχέση). Συνεπώς, ο μαθητής θα πρέπει να επιτύχει ένα είδος ισορροπίας ανάμεσα στα δύο ούτως, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζεται με τη μέγιστη δυνατή ευχέρεια χωρίς, ωστόσο, να θυσιάζει την ακρίβεια του λόγου του. Για την επίτευξη αυτής της ισορροπίας η διδασκαλία θα πρέπει να διαφοροποιείται, εν μέρει, (σημασία έχει και το τι διδάσκεται κάθε φορά) ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (βλ. James 1998: 239-40). Πιο συγκεκριμένα, κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, κρίνεται σκόπιμο να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια της ευχέρειας του λόγου ώστε να βοηθούνται οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη γλώσσα-στόχο και να ξεπεράσουν τις όποιες αναστολές τους σχετικά με αυτή. Ενώ, σε πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης, όπου οι μαθητές, κατά κανόνα, χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από ένα αίσθημα ασφάλειας στη γλώσσα-στόχο λόγω του ότι έχουν ήδη κατακτήσει σε σχετικά μεγάλο βαθμό τη γλώσσα-στόχο κι, επιπλέον, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συστηματοποίησης της γνώσης τους θεωρείται περισσότερο κατάλληλη η έμφαση της διδασκαλίας, και της διόρθωσης κατά συνέπεια, στην ακρίβεια του λόγου. Η αξία που έχει η έμφαση του διδάσκοντα στην ευχέρεια του λόγου έναντι της ακρίβειας του λόγου κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ελληνικής, εν προκειμένω, γλώσσας επισημαίνεται από το Δαμανάκη (2001) στη βάση του ότι κατά τον τρόπο αυτό ο μαθητής διευκολύνεται να αποκτήσει από πολύ νωρίς την αίσθηση ότι μπορεί να επικοινωνήσει στη διδασκόμενη γλώσσα, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν στο μαθητή «επικοινωνιακές αναστολές» που δύσκολα ξεπερνιούνται στα επόμενα σχολικά έτη (Δαμανάκης 2001: 64).

5.4.2 Διόρθωση λαθών στον προφορικό και το γραπτό λόγο

Επιμέρους πρακτικές προτείνονται για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών. Οι πρακτικές αυτές αφορούν γενικά τη διδασκαλία της γλώσσας κι απαντούν τόσο στα εγχειρίδια περί διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας όσο και στα εγχειρίδια περί διδασκαλίας μίας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Παρακάτω, σε μία πρώτη φάση, γίνεται μία συνολική παρουσίαση των κυριότερων πρακτικών διόρθωσης για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών που προκύπτουν κατά την εκμάθηση της δεύτερης, συγκεκριμένα, γλώσσας και σε μία δεύτερη, γίνεται λόγος για τα σημεία

διαφοροποίησης της διορθωτικής αγωγής στον προφορικό και το γραπτό αντίστοιχα λόγο.

Στη βιβλιογραφία απαντούν, ως επί το πλείστον, οι παρακάτω βασικές πρακτικές διόρθωσης λαθών. Οι πρακτικές αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ τους κυρίως ως προς το βαθμό εμπλοκής του διδάσκοντα και του μαθητή, αντίστοιχα στη διορθωτική διαδικασία και τη γενικότερη διδακτική τους αξία.

(α) Η πρακτική της «διόρθωσης» (correction) αποτελεί την πλέον γνωστή πρακτική αντιμετώπισης των λαθών. Ο διδάσκων, με άλλα λόγια, αποκαθιστά το λανθασμένο γλωσσικό τύπο παραθέτοντας δίπλα σε αυτόν τον αντίστοιχο ορθό (Corder 1979: 293). Αυτού του τύπου η διδακτική παρέμβαση ενδείκνυται για τις περιπτώσεις εκείνες, όπου ο μαθητής υποπίπτει σε λάθη άγνοιας («κατεξοχήν λάθη»), δεδομένου ότι το επίπεδο γλωσσομάθειάς του δεν του επιτρέπει να γνωρίζει τον αντίστοιχο σωστό τύπο (James 1998:). Όπως επισημαίνεται, ωστόσο, από τον Corder (βλ. παραπάνω) η διδακτική αξία της συγκεκριμένης πρακτικής είναι περιορισμένη καθώς «είναι μάλλον απίθανο να συγκρίνει ο μαθητής τους δύο τύπους και να καταλήξει σε χρήσιμα συμπεράσματα». Για το λόγο αυτό, προτείνεται ότι η αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον αντίστοιχο ορθό θα πρέπει να συνοδεύεται με την ανάλογη πληροφόρηση ούτως, ώστε ο μαθητής να αναγνωρίζει το λάθος του και να εμβαθύνει τη γνώση του στη γλώσσα-στόχο (Μήτσης 1998: 241).

(β) Άλλη μία συνήθη διορθωτική πρακτική αποτελεί η «επισημάνση» του λάθους. Η επισημάνση του λάθους ενδείκνυται για τις περιπτώσεις εκείνες, όπου ο μαθητής υποπίπτει σε κάποιο λάθος πραγμάτωσης («ολίσθημα»), δεδομένου ότι ο ίδιος έχει γνώση του αντίστοιχου κανόνα, επομένως, είναι σε θέση να το αποκαταστήσει μόνος του. Κατά την επισημάνση, ο διδάσκων είτε απλά πληροφορεί το μαθητή για την ύπαρξη λάθους και τον καλεί να το εντοπίσει και να το διορθώσει είτε επισημαίνει ο ίδιος το λάθος και καλεί το μαθητή να το διορθώσει (James 1998). Σε αντίθετη περίπτωση, όπου πρόκειται, δηλαδή, για άλλου τύπου λάθους που οφείλεται σε ασυστηματοποίητη γνώση του μαθητή (σφάλματα/ λάθη πραγμάτωσης) ή σε λάθη λόγω ανεπαρκούς γνώσης του μαθητή στη γλώσσα-στόχο (κατεξοχήν λάθη/ λάθη άγνοιας) η συγκεκριμένη πρακτική κρίνεται ως αναποτελεσματική («επιφανειακή»),

καθώς δεν παρέχει στο μαθητή τις κατάλληλες ενδείξεις ώστε να ανακαλύψει μόνος του το σωστό τύπο/ δομή (Corder 1979: 293).

(γ) Μία τρίτη βασική πρακτική αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών αποτελεί η «ανατροφοδότηση» (feedback). Η ανατροφοδότηση ορίζεται ως παροχή πληροφοριών και κατάλληλη καθοδήγηση του μαθητή, προκειμένου να αποκαταστήσει ο ίδιος το λάθος του (Ματσαγγούρας 2000: 45?). Η ανατροφοδότηση θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη πρακτική αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών κατά την εκμάθηση, στην προκειμένη περίπτωση, της δεύτερης γλώσσας. Όπως επισημαίνει ο Corder (1979: 293), το ζητούμενο της διορθωτικής αγωγής θα πρέπει να είναι η παροχή των κατάλληλων εκείνων πληροφοριών και σχολίων που θα βοηθήσουν το μαθητή να φτάσει στον ορθό τύπο. Η διδακτική αξία της ανατροφοδότησης σύμφωνα με τους ερευνητές της δεύτερης γλώσσας είναι μεγάλη και συνίσταται κυρίως στο ότι συμβάλλει στην απόρριψη των λανθασμένων υποθέσεων που κάνει ο μαθητής για τη γλώσσα-στόχο και παρεμποδίζει την υπεργενίκευση ορισμένων τύπων από τη διαγλώσσα του μαθητή (βλ. Nassaji & Swain 2001: 36).

Εξίσου θετικός θεωρείται ότι είναι ο ρόλος της «*αρνητικής ανατροφοδότησης*» (negative feedback). Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στα αρνητικά εκείνα παραδείγματα που πληροφορούν το μαθητή για το τι δε λέγεται σε μία γλώσσα (Corder ό.π.: 294). Αν και ορισμένοι υποστηρίζουν ότι υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να υιοθετήσουν τους λανθασμένους αυτούς τύπους, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι αυτό είναι μάλλον απίθανο να συμβεί, δεδομένου ότι οι μαθητές δε μαθαίνουν τα συγκεκριμένα παραδείγματα που βλέπουν ή ακούνε, αλλά συνάγουν πληροφορίες από αυτά για τα επιμέρους συστήματα της γλώσσας. Η ανατροφοδότηση αυτού του τύπου θα πρέπει να αποφεύγεται κατά τα πρώτα στάδια της εκμάθησης μίας γλώσσας, όπου υπάρχει κίνδυνος να διασαλευτεί το «γλωσσικό αίσθημα των μαθητών» (James 1998), και να προτιμάται κυρίως όταν η θετική ανατροφοδότηση δεν επαρκεί για να βοηθήσει το μαθητή στην ανακάλυψη του ορθού τύπου της γλώσσας-στόχου ή όταν αυτό είναι αδύνατο να συμβεί λόγω ελλιπών δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να περιοριστεί το εύρος των πιθανών υποθέσεων που κάνουν για τη λειτουργία του αντίστοιχου κανόνα στη διδασκόμενη γλώσσα (βλ. Carroll & Swain 1993, στο: Nassaji & Swain 2001: 35).

Αναφορικά με τη διδακτική αξία της θετικής και της αρνητικής ανατροφοδότησης οι ερευνητές της δεύτερης γλώσσας φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης δεν εξαρτάται τόσο από το εάν είναι θετική ή αρνητική αλλά από τον εάν αυτή εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση και από κοινού διαπραγμάτευση γνώσης διδάσκοντα και διδασκόμενου, από το εάν, δηλαδή, ο διδάσκων θα καταφέρει να δημιουργήσει τις υποστηρικτικές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν στο μαθητή να συμμετάσχει (ενεργητικά) στη μάθηση και να προαγάγει κατά αυτό τον τρόπο τις δεξιότητες και τη γνώση στη διδασκόμενη γλώσσα (Nassaji & Swain 2001: 36).

(δ) Άλλη μία συνήθης πρακτική αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών, που απαντά κυρίως με έμμεσο τρόπο στη βιβλιογραφία όταν γίνεται λόγος για επιλεκτική διόρθωση, είναι η πρακτική της «παράβλεψης» (ignorance). Η παράβλεψη των λαθών ενδείκνυται σε περιπτώσεις όπου ένας μαθητής υποπίπτει σε πολλά λάθη ή σε λάθη πολλών διαφορετικών κατηγοριών, προκειμένου ο διδάσκων να εστιάσει την προσοχή του μαθητή σε ορισμένα λάθη αφενός, και να μη δημιουργήσει αναστολές στο μαθητή κατά την παραγωγή λόγου στη διδασκόμενη γλώσσα αφετέρου (Μήτσης 1998: 245). Η πρακτική αυτή έχει ιδιαίτερη αξία, επομένως, κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να μη δημιουργούνται αναστολές στο μαθητή, αλλά, αντίθετα, να ενθαρρύνεται η διαδικασία της μάθησης. Η πρακτική της παράβλεψης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη βαρύτητα και την προτεραιότητα, κατ' επέκταση, που δίνει ο διδάσκων σε ορισμένα λάθη έναντι κάποιων άλλων. Η βαρύτητα του λάθους αποτελεί συνάρτηση επιμέρους παραγόντων, όπως το εάν το λάθος επηρεάζει μία μεμονωμένη λέξη ή ολόκληρη την πρόταση («τοπικό» και «ολικό», αντίστοιχα), τη συχνότητα εμφάνισής του στο λόγο των μαθητών, το συγκεκριμένο επίπεδο της γλώσσας που θίγεται (μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, σημασιολογία) (βλ. James 1998).

Αν και οι πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι, κατά βάση, κοινές, τα κύρια χαρακτηριστικά της μίας και της άλλης μορφής του λόγου, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο διδάσκων κατά τη διόρθωση, είναι διαφορετικά. Συγκεκριμένα, ο μεν προφορικός λόγος διακρίνεται για την αμεσότητα και τον επικοινωνιακό του χαρακτήρα, ενώ ο δε γραπτός από

συνέπεια και πειθαρχία, αναπόφευκτα, λόγω της απουσίας του ομιλητή (Παπαδογιαννάκης 2001: 215). Ως εκ τούτου, ιδιαίτερα κατά τον προφορικό λόγο οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως φυσικοί ομιλητές και να μη διακόπτονται όταν υποπίπτουν σε λάθη, εκτός κι αν το μέγεθος της αλλοίωσης που προκαλεί το λάθος είναι τέτοιο ώστε η επικοινωνία κινδυνεύει να διακοπεί (βλ. Δαμανάκης 2001: 65, Μήτσης 1998: 239).

Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά τα λάθη του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης και αποκατάστασής τους ο διδάσκων μπορεί πέρα από την απλή διόρθωση, είτε να επισημαίνει τα λάθη στα γραπτά των μαθητών και να καλούνται έπειτα οι μαθητές να τα αποκαταστήσουν είτε να καταγράψει, να κατηγοριοποιεί και να παρουσιάζει τα λάθη στο επόμενο μάθημα προς συζήτηση. Με την τελευταία, μάλιστα, τακτική ο διδάσκων μπορεί να διαπιστώσει και τη γνώση των υπόλοιπων μαθητών πάνω στα συγκεκριμένα φαινόμενα. Γενικά, οι παραπάνω πρακτικές ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της διόρθωσης και, κατ' επέκταση, τον προβληματισμό του πάνω στις συγκεκριμένες γλωσσικές δομές, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να συνειδητοποιεί τα λάθη του και να μην τα επαναλαμβάνει σε μεγάλο, τουλάχιστον, βαθμό (βλ. James 1998: 240, Μήτσης 1998: 246).

Επιπρόσθετα, ανεξάρτητα από τον τύπο της διόρθωσης που επιλέγει ο διδάσκων, είναι σημαντικό να αποδέχεται και εναλλακτικές απαντήσεις εκ μέρους των μαθητών, εφόσον, βέβαια, είναι εξίσου κατάλληλες για την αποκατάσταση του συγκεκριμένου λάθους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997). Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται στους μαθητές η αντίληψη περί δημιουργικότητας της γλώσσας. Βοηθείται, με άλλα λόγια, ο μαθητής να αντιληφθεί ότι η γλώσσα δεν είναι κάτι το στεγανό ή το απόλυτα τυποποιημένο, αλλά, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από μία 'πλαστικότητα' που επιτρέπει στο χρήστη της να εκφράσει ένα πράγμα με διαφορετικούς τρόπους.

5.4.3 Αρχές αποτελεσματικής αντιμετώπισης των λαθών

Γενικά η διόρθωση, είτε αφορά στον προφορικό είτε στο γραπτό λόγο, θα πρέπει να εμφορείται από ορισμένες αρχές ώστε να είναι, κατά το δυνατόν, αποτελεσματικότερη.

Η αποτελεσματική διόρθωση συνίσταται, κατ' αρχήν, σε δύο κύριες προϋποθέσεις: αφενός στην επιλογή κατάλληλων πρακτικών διόρθωσης από το διδάσκοντα και, αφετέρου στη μέγιστη δυνατή εμπλοκή του μαθητή σε αυτή. Η μέγιστη δυνατή εμπλοκή του μαθητή στη διορθωτική διαδικασία εξασφαλίζεται με την κατάλληλη καθοδήγηση του διδάσκοντα, που του επιτρέπει να εντοπίσει ο ίδιος τα λάθη του και με δικές του πρωτοβουλίες να τα αποκαταστήσει. Από την άλλη πλευρά, η επιλογή της κατάλληλης πρακτικής διόρθωσης καθορίζεται από το είδος του λάθους, το επίπεδο της τάξης, τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και άλλα χαρακτηριστικά, όπως διαθέσιμος χρόνος, ηλικία και χαρακτήρες μαθητών (James 1998: 249).

Μία βασική αρχή που θα πρέπει, επίσης, να διέπει τη διορθωτική αγωγή είναι ο «μη-απειλητικός της χαρακτήρας» (βλ. James 1998: 250). Η διόρθωση δεν έχει απειλητικό χαρακτήρα, όταν δε θίγει, κατά κάποιον τρόπο, το μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι όταν ο διδάσκων επισημαίνει το λάθος στο μαθητή που το διέπραξε με τέτοιο επιτονισμό (ερωτηματικό ή επιβεβαιωτικό) που δημιουργεί στο συγκεκριμένο μαθητή το αίσθημα της περιέργειας και την επιθυμία για την ανακάλυψη του ορθού. Επίσης, όταν ο διδάσκων δίνει στο μαθητή που έκανε το λάθος το χρονικό περιθώριο να το διορθώσει ο ίδιος χωρίς να παρεμβαίνει συνεχώς και να τον αγχώνει. Επιπλέον, όταν σε ένα γραπτό ή σε μία προφορική απάντηση που βρίθει λαθών διορθώνει επιλεκτικά ορισμένα από αυτά χωρίς να αποκαρδιώνει έτσι το συγκεκριμένο μαθητή. Επιπρόσθετα, όταν η όλη διδακτική διαδικασία διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μυεί το μαθητή στην ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών μάθησης (James ό.π.: 250-1).

Παράλληλα, δεδομένου ότι τα λάθη αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, είναι σημαντικό να δημιουργήσει ο διδάσκων ένα κλίμα ασφάλειας και συνεργασίας μέσα στην τάξη, όπου θα ενθαρρύνεται η έκφραση και η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα χωρίς φοβίες και αναστολές. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα η

παρέμβαση δεν έχει το χαρακτήρα της απειλής αλλά της συνδρομής. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό τα λάθη στην εκμάθηση μίας γλώσσας να αντιμετωπίζονται τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές όχι ως κάτι το απευκτέο αλλά ως ένα ‘κλειδί’ που συμβάλλει στην εμπέδωση των γλωσσικών δομών και τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή στη διδασκόμενη γλώσσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

ΚΑΙ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

6.1 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

6.1.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διγλωσσία

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου ως κοινωνικού ζώου είναι η τάση του να αξιολογεί συνεχώς τον εαυτό του και να τον συγκρίνει με τους άλλους. Οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ο άνθρωπος πάνω σε ένα θέμα δε συνεπάγονται απλώς ένα σύνολο διαμορφωμένων απόψεων αλλά και έναν ορισμένο τρόπο τοποθέτησης απέναντι σε αυτό και ερμηνείας των πραγμάτων (Giles & Robinson 1990: 403). Ο άνθρωπος διαμορφώνει αντιλήψεις μέσα από την αλληλεπίδρασή του με επιμέρους καταστάσεις και άτομα αλλά και μέσα από την κριτική αξιολόγηση των καθημερινών εμπειριών του (βλ. και Bradac 1990: 400).

Το αυτό ισχύει και στην περίπτωση της γλώσσας. Διαφορετικά γλωσσικά σχήματα (γλώσσες, διάλεκτοι, προφορές) επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την αντίληψη του δέκτη και τις εκτιμήσεις που κάνει σχετικά με τα άτομα που τα χρησιμοποιούν (βλ. Bradac ό.π.: 383). Οι άνθρωποι διαμορφώνουν αντιλήψεις για τα επιμέρους γλωσσικά ιδιώματα συνδυάζοντας γλωσσικές (π.χ. αισθητική αξία) κι άλλες εξωτερικές-κοινωνικές πληροφορίες (π.χ. κύρος, γόητρο αντίστοιχης γλωσσικής ομάδας). Οι πληροφορίες, μάλιστα, αυτές διαρκώς συμπληρώνονται μέσα από τις καθημερινές επαφές και εμπειρίες του (βλ. Giles & Robinson ό.π.: 400). Διάφορες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τα διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα των μαθητών και τις αντίστοιχες αξιολογικές κρίσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών τους (βλ. Edwards 1982, στο: Giles & Billings 2005: 191).

Σε αυτή, λοιπόν, τη βάση, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο «διγλωσσία» σε περιπτώσεις όπου ο μαθητής προέρχεται από προνομιούχα κοινωνιο-οικονομικά στρώματα και έχουν ως μητρική γλώσσα μία γλώσσα κύρους (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά), ενώ, αντίθετα, όταν αναφέρονται σε μαθητές, παιδιά μεταναστών (χαμηλά κοινωνιο-οικονομικά στρώματα) που έχουν ως μητρική μία γλώσσα χαμηλού κύρους (π.χ. Αλβανικά, Βουλγαρικά) αναφέρονται στη διγλωσσία ως «πρόβλημα». Η διγλωσσία, με άλλα λόγια, εκλαμβάνεται ως μία «ιδιότητα τάξης» (βλ. Κασίμη 2005: 19, Φιλιπάρδου

2000: 183). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η γλωσσική ταυτότητα των μαθητών προσλαμβάνεται και, κατ' επέκταση, αξιολογείται βάσει όχι τόσο γλωσσικών αλλά κοινωνικών, κατά βάση, κριτηρίων. Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει στη διάκριση της διγλωσσίας σε «διγλωσσία της κοινωνικής ελίτ» και «διγλωσσία των χαμηλών, περιθωριοποιημένων ομάδων», αντίστοιχα (βλ. Skutnabb-Kangas 1981: 97).

Οι θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις που κάνει ένας εκπαιδευτικός για τη γλωσσική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών του οδηγούν στη διαμόρφωση ανάλογων κρίσεων για την προσωπικότητα και τις ακαδημαϊκές ικανότητες και δυνατότητες των συγκεκριμένων, στην προκειμένη περίπτωση, μαθητών. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις που διαμορφώνει ένας εκπαιδευτικός για τους δίγλωσσους μαθητές του είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αυτό-εκπληρούμενες προφητείες. Ενδέχεται, δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός να προκαλέσει στους εν λόγω μαθητές μία μορφή συμπεριφοράς που να επιβεβαιώνει τις προσδοκίες που ο ίδιος έχει, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό βασίζονται σε κοινωνικά στερεότυπα (βλ. Choy & Dodd 1976, στο: Giles & Billings 2005: 193). Ως «αυτο-εκπληρούμενη προφητεία» (self-fulfilling prophecy) εννοείται ο κοινωνικο-ψυχολογικός αυτός μηχανισμός που μετατρέπει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε μαθητικές επιδόσεις (Ματσαγγούρας 2000: 142).

Αναλυτικότερα, ο μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας διέρχεται μέσα από τα ακόλουθα στάδια. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός βάσει των παρατηρήσεών του και άλλων διαθέσιμων πληροφοριών διαμορφώνει διαφοροποιημένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. Εν συνεχεία, ασυνείδητα αλλά με ανάλογο με τις προσδοκίες του τρόπο ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται με διαφορετικά στις επιμέρους 'κατηγορίες' μαθητών. Έμμεσα οι μαθητές αντιλαμβάνονται πώς αναμένεται από αυτούς να συμπεριφέρονται και να αποδίδουν στην τάξη. Εάν η διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έχει διάρκεια και συνέπεια και ο μαθητής δεν έχει το σθένος να αμφισβητήσει τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού, τότε αναμένεται να επηρεαστούν η αυτοαντίληψη, η παρώθηση και η μαθησιακή, εντέλει, συμπεριφορά του μαθητή ανάλογα με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Έτσι, η συμπεριφορά και οι επιδόσεις των μαθητών, απόρροια των αρχικών προσδοκιών του εκπαιδευτικού, ανατροφοδοτούν τις προσδοκίες αυτές και δημιουργείται κατά αυτόν τον τρόπο ένας αλληλοτροφοδοτούμενος κύκλος (βλ. Ματσαγγούρα 2000: 144). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, από το σύνολο των

αντιδράσεων του μαθητή, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και εκτιμά μονάχα εκείνες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του, ενώ οι άλλες «καταπιέζονται» και «εξαφανίζονται» από την αντίληψή του (Πυργιωτάκης 2000: 311).

Αναλυτικότερα, στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και αξιοποιεί μέσα στην τάξη τη γλώσσα και την κουλτούρα που φέρουν οι δίγλωσσοι μαθητές από το σπίτι τους (σύγκριση γλωσσών, πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις, πλαισιακή στήριξη διδασκαλίας), τότε αυτό έχει άμεσες θετικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και ο βαθμός προόδου τους, κατ' επέκταση, στη διδασκόμενη γλώσσα. Αντίθετα, όταν η γλώσσα, η κουλτούρα και οι εμπειρίες γενικότερα των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται από το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου γενικότερα, τότε αναπτύσσονται αρνητικές σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές έχουν ελάχιστα σημεία σύνδεσης με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν (ό,τι μαθαίνουν) μέσα σε ένα «εμπειρικό κενό» και να σημειώνουν, κατά συνέπεια, αρνητικές επιδόσεις στη διδασκόμενη γλώσσα (Cummins 2003: 49, Χατζηδάκη 2000: 397).

Συνεπακόλουθα, όταν η διγλωσσία 'αποτιμάται' θετικά και το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο μαθητής από την οικογένειά του εκτιμάται και αξιοποιείται μέσα στην τάξη, τότε ο μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχει αποδοτικά στο μάθημα και να κατακτήσει τη διδασκόμενη γλώσσα σε μεγάλο βαθμό. Αυτό οφείλεται, αφενός σε μία ασφαλή αίσθηση ταυτότητας που αναπτύσσει χάρη στην αναγνώριση και την εκτίμηση που απολαμβάνει στο χώρο του σχολείου κι, αφετέρου στην πεποίθησή του ότι η γνώμη του θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό από το διδάσκοντα και τους συμμαθητές του (βλ. Cummins 2003: 63).

Στην αντίθετη περίπτωση, όπου η διγλωσσία των μαθητών είτε δε γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς (ελληνικά ονόματα, κοινή προφορά, εξωτερική εμφάνιση με τους μονόγλωσσους μαθητές) και αγνοείται είτε αποτιμάται αρνητικά και αποκλείεται μέσα στην τάξη (Κασίμη 2005: 19, Σκούρτου 2004, Φιλιπάρδου 2000: 183), τότε οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό έχει τις ανάλογες επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η

απαξίωση της προσωπικής τους ταυτότητας μοιραία δημιουργεί στους δίγλωσσους μαθητές την εντύπωση πως οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για το δάσκαλο και τους υπόλοιπους μαθητές. Το γεγονός αυτό εντείνει τις αρνητικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που επικρατούν στην τάξη με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να αποσύρονται ολοένα και περισσότερο από τη μαθησιακή διαδικασία στην προσπάθειά τους να αντισταθούν στην περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητάς τους (Cummins 2003:49).

Ο ρόλος που παίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αντικατοπτρίζεται και στον τρόπο με τον οποίο συνηθίζουν να ερμηνεύουν τις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών αυτών κατά τη μάθηση της Ελληνικής. Ειδικότερα, ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι η αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στη γλώσσα του σχολείου οφείλονται στο ό,τι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είναι φυσικοί ομιλητές αυτής, στο γεγονός ότι μιλούν στο σπίτι μία διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου («γλωσσική ασυνέχεια» βλ. Σκούρτου 2005) καθώς, επίσης, και στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο γλωσσών (σε επίπεδο φωνημάτων, γραμματικής ορθογραφίας) (Κασίμη 2005: 17). Η οικογένεια των μαθητών θεωρείται κύριος υπεύθυνος για την εκμάθηση της Ελληνικής και τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών καθώς θεωρείται ότι οι προσπάθειες που θα καταβάλλει ο δίγλωσσος μαθητής να μάθει τη διδασκόμενη, ελληνική γλώσσα καθορίζονται από την ίδια την οικογένειά του (Φιλιπάρδου 2000: 183, Κασίμη 2005: 18). Συμπερασματικά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την εκμάθηση της Ελληνικής είθισται να αποδίδονται στους ίδιους τους μαθητές που είναι δίγλωσσοι και στην οικογένειά τους που χρησιμοποιεί μία ‘άλλη’ γλώσσα στο σπίτι κι, ως εκ τούτου, παρεμποδίζει την εκμάθηση της συγκεκριμένης γλώσσας-στόχου (Psalti & Deliyanni-Moumtzi 1997: 305). Ενώ, δηλαδή, οι επιδόσεις των μαθητών αποτελούν συνάρτηση επιμέρους παραγόντων, όπως: το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η καταλληλότητα των βιβλίων, η ποιότητα και οι ρυθμοί διδασκαλίας, οι ατομικές παραμέτροι του μαθητή, οι ευθύνες για τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την εκμάθηση της Ελληνικής αποδίδονται αποκλειστικά στους δίγλωσσους μαθητές (βλ. Κάτσικας & Πολίτου 1999: 138-9).

Αξιοσημείωτο στο σημείο αυτό είναι το εξής: όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές επιδόσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές, τα κριτήρια που χρησιμοποιούν διαφοροποιούνται από αυτά που χρησιμοποιούν, κατά κανόνα, για να ερμηνεύσουν τις γλωσσικές αδυναμίες των εν λόγω μαθητών. Αποδίδουν, δηλαδή, τις διαφορετικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών στις διαφορετικές μητρικές τους γλώσσες και στις διαφορετικές τους κουλτούρες («νοοτροπίες») (Κασίμη 2005: 18) ή στα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως: την ευφυΐα, την έφεση/ κλίση στην εκμάθηση γλωσσών, την επιμονή του μαθητή (Σκούρτου 2004). Και πάλι, ωστόσο, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται (πολιτισμικό υπόβαθρο, ατομικά χαρακτηριστικά μαθητή) είναι, κατά βάση, εξω-γλωσσικά και δε συνδέονται σε καμία περίπτωση με τη ίδια τη διδακτική διαδικασία που εφαρμόζεται στην τάξη. Και σε αυτήν, επομένως, την περίπτωση φαίνεται να επιδρούν οι προσωπικές αντιλήψεις-προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών.

6.1.2 Κοινωνικές προκαταλήψεις και μετανάστες

Δεδομένου ότι σε μία σχολική τάξη οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές είναι παιδιά μεταναστών και, μάλιστα, οικονομικών μεταναστών κρίνεται σκόπιμη η εξέταση των αντιλήψεων και, δη, των κοινωνικών προκαταλήψεων αναφορικά με τη συγκεκριμένη ομάδα.

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο, η γλώσσα δεν αποτελεί μονάχα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας αλλά και μέσο κοινωνικής αξιολόγησης και, κατ' επέκταση, βασικό φορέα ιδεολογίας (Giles & Robinson 1990: 403). Συχνά χρησιμοποιούμε τη γλώσσα ή τον τρόπο ομιλίας κάποιου για να εξαγάγουμε διάφορα συμπεράσματα σχετικά με το κοινωνικό, το μορφωτικό ή το οικονομικό του υπόβαθρο. Η εξαγωγή αξιολογικών κρίσεων στηριζόμενοι αποκλειστικά στη γλώσσα του πομπού (γλώσσα, διάλεκτος, κοινωνιόλεκτος) απαντά στη βιβλιογραφία ως «*γλωσσική προκατάληψη*» (βλ. Αρχάκης & Κονδύλη 2002: 163).

Όπως οι προκαταλήψεις γενικά έχουν ως σημείο αναφοράς τις νόρμες της κυρίαρχης ομάδας, έτσι και οι γλωσσικές προκαταλήψεις έχουν ως σημείο αναφοράς την επίσημη, κυρίαρχη γλώσσα σε ένα κράτος. Ειδικότερα, οι γλωσσικές προκαταλήψεις έχουν να κάνουν με ένα σύνολο παραμέτρων, που δεν αφορούν τόσο στα εγγενή

χαρακτηριστικά της εκάστοτε γλώσσας όσο στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ατόμων που τη χρησιμοποιούν. Οι κυριότερες εξ αυτών είναι το κύρος και το πρεστίτζ της ομάδας που χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη γλώσσα (Trudgill & Giles 1978, στους: Giles & Billings: 191) και η σταθερότητα των σχέσεων της κυρίαρχης, πλειονοτικής ομάδας με τη συγκεκριμένη ομάδα (φιλικές, τεταμένες) (Giles & Billings: 189). Η λεξιλογική διαφοροποίηση, η προφορά και η κοινωνική τάξη φαίνεται να λειτουργούν ως πρόσθετες παράμετροι κύρους μίας γλώσσας ή μίας γλωσσικής ποικιλίας (Bradac 1990: 383).

Δεδομένου ότι η πλειονότητα των δίγλωσσων μαθητών είναι παιδιά μεταναστών, πολλοί συνδέουν τη διγλωσσία με τα χαμηλά συνήθως στρώματα και με καταστάσεις φτώχειας και ελλιπών πνευματικών ερεθισμάτων. Θεωρούν, δηλαδή, ότι το χαμηλό επίπεδο διαβίωσης και το ασαφές, σε ορισμένες περιπτώσεις, μεταναστευτικό σχέδιο των οικογενειών λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την πρόοδο των συγκεκριμένων μαθητών (Κασίμη 2005: 21). Εκ προοιμίου, επομένως, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους δίγλωσσους μαθητές δεν είναι ιδιαίτερα υψηλές' οι δίγλωσσοι μαθητές αναμένεται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να παρουσιάσουν προβλήματα κατά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την εκμάθηση της δεύτερης τους γλώσσας.

Οι παραπάνω αντιλήψεις-προκαταλήψεις παραπέμπουν άμεσα στην *«υπόθεση του κοινωνικο-πολιτισμικού ελλείμματος»*. Η υπόθεση αυτή αν και παρωχημένη στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι κραταιή στην εκπαιδευτική, και όχι μόνο, πράξη. Σύμφωνα με την παραπάνω υπόθεση, οι δίγλωσσοι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που χρησιμοποιούν στο σπίτι τους μία γλώσσα χαμηλού κύρους θεωρείται ότι φέρουν μαζί τους ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο συγκρινόμενο με αυτό της κυρίαρχης ομάδας θεωρείται «αποκλίνον» και «ελλειμματικό» (Δαμανάκης 1987: 117). Κατά συνέπεια, ρόλος του σχολείου είναι να αντισταθμίσει τις ελλείψεις αυτές του μαθητή μέσα από συστηματική διδασκαλία. Σε αυτή τη λογική εντάσσεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (αντισταθμιστικά μέτρα) που στοχεύουν στην άμεση εκμάθηση της Ελληνικής και την ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (βλ. Δαμανάκης ό.π.: 171, Χατζηδάκη 2000: 393).

Κατά ανάλογο τρόπο, η σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου των μαθητών αυτών με τις περιορισμένες τους προοπτικές για μάθηση σχετίζεται άμεσα με την έννοια της «**πολιτισμικής υστέρησης**» (βλ. Κυρίδης 1996). Η έννοια της υστέρησης είναι διττή: από τη μία, αναφέρεται σε ένα χαμηλό επίπεδο διαβίωσης και από την άλλη πλευρά, στην ένδεια πνευματικών ερεθισμάτων. Όταν στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή επικρατούν τέτοιου είδους συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί είθισται να θεωρούν ότι οι δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά στους μαθητές είναι σε περιορισμένο, μονάχα, βαθμό προσιτές σε αυτόν (Κασίμη 2005).

Πολλές φορές, επίσης, αναφέρουν οι δάσκαλοι ότι ορισμένοι δίγλωσσοι μαθητές έχουν σημειώσει τέτοια πρόοδο που δεν ξεχωρίζουν από τους μονόγλωσσους. Την αξιοθαύμαστη αυτή πρόοδο την αποδίδουν συνήθως στην ευφυΐα ή στο ταλέντο των εν λόγω μαθητών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις υψηλές επιδόσεις που επιτυγχάνουν ορισμένοι μαθητές σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Σκούρτου 2005). Η αντίληψη αυτή, μοιραία, ανάγεται στην «**ιδεολογία του χάρισματος**» (βλ. Πατερέκα 1986: 55-6). Θεωρείται, δηλαδή, ότι, εφόσον οι πρακτικές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον ορισμένων μαθητών (χαμηλό βιοτικό επίπεδο, ανεπάρκεια πνευματικών ερεθισμάτων) δεν ευνοούν τη μάθηση, όταν αυτή επιτυγχάνεται, τότε δεν μπορεί να εξηγηθεί διαφορετικά παρά με την προσωπική αξία του μαθητή (χάρισμα). Η ερμηνεία, μάλιστα, αυτή φαίνεται τόσο φυσική και αυταπόδεικτη, που πολλοί σπεύδουν αβασάνιστα να την υιοθετήσουν.

Εντούτοις, αυτού του είδους οι θεωρίες αγνοούν δύο βασικά πράγματα: αφενός, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστευτικών οικογενειών κι, αφετέρου τα κίνητρα ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών στη συγκεκριμένη χώρα-υποδοχής. Πολλοί από τους μετανάστες γονείς που ζουν με τα παιδιά τους σε μία ξένη χώρα είναι μορφωμένοι άνθρωποι, που στη χώρα τους εξασκούσαν το επάγγελμα του δασκάλου, του καθηγητή, του γιατρού. Οι άσχημες, ωστόσο, συνθήκες διαβίωσης εκεί τους ανάγκασαν να εγκατασταθούν σε μία άλλη χώρα κι έτσι οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε δουλειές που δεν αντιστοιχούν στα προσόντα τους (οικοδόμοι, καθαρίστριες) (Τσοκαλίδου 2005: 41). Ως εκ τούτου, ο λόγος περί πολιτισμικής

αποστέρησης αποτελεί μία εσφαλμένη γενίκευση. Όπως, άλλωστε, επισημαίνουν οι Bourdieu & Passeron, οι προοπτικές εξέλιξης του ατόμου καθορίζονται περισσότερο από το μορφωτικό-παιδευτικό του 'κεφάλαιο' και λιγότερο από τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στο περιβάλλον όπου μεγάλωσε (Πατερέκα ό.π.: 11). Μία δεύτερη, κύρια παράμετρος που αγνοείται είναι τα ισχυρά κίνητρα των μεταναστών για προσαρμογή. Οι άνθρωποι αυτοί, οι οποίοι εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους για να αναζητήσουν ένα καλύτερο αύριο για τους ίδιους και τα παιδιά τους, ενδιαφέρονται με κάθε τρόπο να εξασφαλίσουν σε αυτά μία καλή μόρφωση που θα τα βοηθήσει να ζήσουν μία καλύτερη ζωή από τη δική τους (βλ. Νικολάου 2000: 280). Αυτόν, ακριβώς, το στόχο, την προσήλωση, δηλαδή, στα 'γράμματα' προσπαθούν 'να την περάσουν' στα παιδιά τους. Δεν είναι λίγες, μάλιστα, οι περιπτώσεις όπου θυσιάζουν τη γλώσσα της οικογένειας, προκειμένου να διευκολυνθεί η εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου. Άλλωστε, είναι ευρύτερα γνωστό ότι τα κίνητρα μπορεί να αποδειχθούν πολλοί ισχυρότερα από τις εκάστοτε συνθήκες μάθησης και να ανατρέψουν, εντέλει, τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Ellis 2005: 536, 1994: 118).

Σε ό,τι αφορά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις - προκαταλήψεις (στερεοτυπικές αντιλήψεις επενδεδυμένες με μία ψυχολογική διάσταση) σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας αυτές στην περίπτωση συγκεκριμένα της Ελλάδας φαίνεται να συνδέονται άρρηκτα με τους ακόλουθους δύο βασικούς παράγοντες. Καταρχάς, με το ιστορικό προηγούμενο της χώρας με την ετερότητα. Η Ελλάδα μέχρι τότε, τουλάχιστον, ήταν μία τυπικά ομοιογενής χώρα. Η μόνη επαφή της με τους 'άλλους' ήταν, αφενός η εσωτερική, στιγματισμένη αλλογλωσσία, που είχε να κάνει με τις επιμέρους υποτιμημένες μορφές της Ελληνικής (διάλεκτοι, δημοτική) κι, αφετέρου η εξωτερική γλωσσομάθεια, που είχε να κάνει με την εκμάθηση των «ηγεμονικών», ευρωπαϊκών γλωσσών και συνδεόταν με ισχυρά στερεότυπα υπερτίμησης. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας -χαμηλού κύρους- δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο αλλά εθνική πολιτική με βάθος χρόνου. Η υποτίμηση της μεν και η υπερτίμηση της δε συνδεόταν με το πολιτικό αίτημα για «γλωσσική καθαρότητα» και την εργαλειακή αξία των κυρίαρχων, ευρωπαϊκών γλωσσών και την αξία τους για την διεθνή οικονομία, αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, η υπερτίμηση των ηγεμονικών, ευρωπαϊκών γλωσσών και η θετική στάση απέναντι

στην εκμάθησή τους αποτελούσε και αποτελεί έναν τρόπο επιβεβαίωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νεοελλήνων (Χριστίδης 1999: 38).

Κατά δεύτερον, συνδέεται με το αίτημα του νεοελληνικού κράτους για γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Το συγκεκριμένο αίτημα συνδέεται πέρα από τη «*συστατική διάσταση ανάδυσης των εθνικών κρατών*» τους τελευταίους τρεις αιώνες, και με την επικράτηση του καπιταλισμού. Σύμφωνα με την παραπάνω στερεοτυπική αντίληψη, βασική προϋπόθεση ανάπτυξης του καπιταλισμού είναι η ύπαρξη ενός ομοιογενούς γλωσσικά και πολιτισμικά πληθυσμού, που θα προσφέρει το απαραίτητο ομοιογενές εργατικό δυναμικό για μαζική παραγωγή (Χριστίδης ό.π.: 38-9).

Οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις αυτού του είδους, λόγω του ότι είναι ιστορικά διαμορφωμένες και επενδεδυμένες με ισχυρή συναισθηματική φόρτιση, εύκολα υιοθετούνται από πολλούς ως αυταπόδεικτες και δύσκολα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Μία βασική οδός διατήρησης και αναπαραγωγής τους αποτελεί το σχολικό σύστημα. Είναι, μάλιστα, τόσο ισχυρές που οι σπουδές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα θέματα της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι ικανές να τις κλονίσουν και να τις ανασκευάσουν (Σκούρτου 2005). Σημειωτέον ότι η ίδια η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος που επικρατεί σε μία χώρα (Byram 1994: 7, στον: Johnstone 2005 : 649).

6.1.3 Ο ρόλος του σχολείου στη διαιώνιση των κοινωνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Εκτός από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ένας άλλος βασικός φορέας εγχάραξης και αναπαραγωγής ιδεολογίας είναι το σχολείο. Οι νόρμες του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις νόρμες της άρχουσας τάξης, εφόσον οι μεν στηρίζουν και συγκαλύπτουν τις δε. Ως εκ τούτου, το σχολείο επιτυγχάνει έναν ιδιαίτερο τύπο ισορροπίας, καθώς από τη μία εκπληρώνει τις εσωτερικές του λειτουργίες που έχουν να κάνουν με την εγχάραξη και την αναπαραγωγή της παραδοσιακής κουλτούρας και από την άλλη πλευρά, εκπληρώνει τις εξωτερικές του λειτουργίες που αφορούν στη διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής δομής (Πατερέκα 1986).

Προκειμένου να φέρει σε πέρας τις εσωτερικές και τις εξωτερικές του λειτουργίες και να πείσει για τη νομιμότητά του, το σχολείο επιστρατεύει τους επιμέρους μηχανισμούς του και παράλληλα αναπαράγει ορισμένους μύθους.

Ένας από τους πλέον κοινούς μύθους, που το σχολείο φροντίζει να αναπαράγει, είναι η **ορθότητα της επίσημης γλώσσας** που διδάσκει το σχολείο. Ειδικότερα, το σχολείο συνηθίζει να υποτιμά, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο, ως κατώτερης ποιότητας ή να απορρίπτει ως μη ορθά γλωσσικά ιδιώματα πέραν της επίσημης γλώσσας. Η διδακτική αυτή πρακτική ‘στέλνει’ στους -δίγλωσσους- μαθητές το μήνυμα ότι, εάν θέλουν να θεωρούνται επαρκείς και ικανοί χρήστες της διδασκόμενης γλώσσας, θα πρέπει να ξεχάσουν τη γλώσσα που μιλούσαν μέχρι τότε και να υιοθετήσουν τη γλώσσα του σχολείου (βλ. Φραγκουδάκη 1999: 126-7). Έτσι, το σχολείο αμφισβητεί την έως τότε αναμφισβήτητη ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται το λόγο για να εκφράζεται και να επικοινωνεί και τον ‘καταδικάζει’ σε αμιλησία. Δεδομένου, ωστόσο, ότι η γλώσσα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ταυτότητας του μαθητή, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς τις ολέθριες συνέπειες που έχει αυτή η τακτική στον ψυχισμό και στη μετέπειτα μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Επιμέρους ‘μηχανισμοί’ που χρησιμοποιεί το σχολείο για να μεταδώσει στερεοτυπικές αντιλήψεις, να αναπαραγάγει ιδεολογίες και, κατ’ επέκταση, να διατηρήσει τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας είναι η αξιολόγηση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διάφορα μέτρα που παίρνει κατά καιρούς για τη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, το σχολείο ασκεί ένα είδος ψυχολογικής βίας με το να παρουσιάζει ορισμένες έννοιες ως απόλυτα φυσιολογικές και νόμιμες (π.χ. αξιολόγηση) αποκρύπτοντας τη σχέση τους με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές ή τις κοινωνικές δομές. Χάρη στο κύρος, μάλιστα, που διαθέτει ως επίσημος, παιδευτικός θεσμός τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται αυτή τη μορφή βίας που υφίστανται (Πατερέκα 1986: 64-5).

Αναλυτικότερα, η **αξιολόγηση** είναι μία τυπική, φαινομενικά, διαδικασία που επιτρέπει στο διδάσκοντα να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι που έχει θέσει. Ωστόσο, εάν αναλογιστεί κανείς τα ποιοτικά και τα ποσοτικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση, θα διαπιστώσει ότι

δεν πρόκειται, κατ' ουσίαν, για μία τυποποιημένη, αντικειμενική διαδικασία. Τα κριτήρια που χρησιμοποιεί, αφενός σχετίζονται με τις γνώσεις, τις αξίες και την ιδεολογία της άρχουσας τάξης κι, αφετέρου δεν προσδιορίζονται ποτέ με σαφήνεια (βλ. Κυρίδης 1996). Εάν, άλλωστε, συνέβαινε κάτι τέτοιο, θα αποκαλύπτονταν ο ταξικός χαρακτήρας των κριτηρίων και η χρησιμότητά τους (αναπαραγωγή και διατήρηση της καθεστηκίας τάξης). Παρόλα αυτά, ο 'μηχανισμός' της αξιολόγησης νομιμοποιείται στη βάση του ότι χρησιμοποιεί κριτήρια κοινά για όλους.

Μία έμμεση λειτουργία που επιτελείται μέσω της αξιολόγησης είναι η διαγραφή (απομάκρυνση) των μαθητών που δε συμβαδίζουν με τις νόρμες της άρχουσας τάξης. Η διαγραφή μπορεί να πάρει, ως επί το πλείστον, δύο μορφές: τη συστηματική αποτυχία των μαθητών στα τεστ (χαμηλές επιδόσεις) και την κατ' επανάληψη αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις που ενδέχεται κάποια στιγμή να οδηγήσει στη διακοπή της σχολικής φοίτησης. Η σχολική αποτυχία ερμηνεύεται με όρους 'φυσικού χαρίσματος' (μη προικισμένοι μαθητές, διανοητικά, πνευματικά) και γίνεται αβασάνιστα αποδεκτή, εφόσον έχει προκύψει μέσα από τυποποιημένες διαδικασίες. Σημειωτέον ότι τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (δίγλωσσων αλλά και μονόγλωσσων) παρατηρούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Άλλο ένα εκπαιδευτικό μηχανισμό αναπαραγωγής ιδεολογίας συνιστούν τα **Αναλυτικά Προγράμματα**. Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν είναι δυνατόν να ειδωθούν αποστασιοποιημένα από τις κοινωνικές διεργασίες και την ευρύτερη κοινωνική δομή δεδομένου ότι η διαμόρφωση ενός Αναλυτικού Προγράμματος συνεπάγεται πολιτικές αποφάσεις που αντανακλούν τις αρχές και τις σκοπιμότητες της άρχουσας τάξης. Επ' αυτού, ο Musgrave (βλ. Κυρίδης ό.π.) υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι τα επιμέρους σχολικά μαθήματα δεν αντικατοπτρίζουν τόσο τους αντίστοιχους επιστημονικούς χώρους αλλά «*κοινωνικά συστήματα εφοδιασμένα με όλες τις ιδιότητες ενός κλειστού και αυστηρά γραφειοκρατικού συστήματος οργάνωσης*». Σε αυτό, μάλιστα, αποδίδει και την αντίσταση του σχολικού προγράμματος στις διάφορες κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές.

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα αυστηρά διαρθρωμένο ως προς τα σχολικά μαθήματα, τις διδακτικές ενότητες και τις διδακτικές ώρες περιορίζει αναπόφευκτα το ρόλο του μαθητή και υπερτονίζει, αντίθετα, το ρόλο του διδάσκοντα (Κυρίδης ό.π.). Επιπλέον,

υπογραμμίζει την απόσταση εκπαιδευτικού-μαθητή και το ρόλο κυρίαρχου-κυριαρχούμενου, αντίστοιχα. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο προδικάζει και προετοιμάζει το μαθητή για την ανισομερή κατανομή εξουσίας που επικρατεί στην κοινωνία. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα είθισται να ‘αποστειρώνεται’ σε μεγάλο βαθμό με τις τυποποιημένες ασκήσεις και δραστηριότητες που προτείνει έτσι, ώστε οι μαθητές σπάνια έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν για θέματα που τους αφορούν άμεσα όπως: διακρίσεις, ρατσισμός, μετανάστευση. Ακόμη λιγότερες ευκαιρίες έχουν οι μαθητές να συνεργαστούν με άλλους μαθητές από άλλες πολιτισμικο-γλωσσικές ομάδες για την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα αυτά. Επιπρόσθετα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να υπερεκπροσωπούνται τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας και να δημιουργείται, ως εκ τούτου, ένα χάσμα στη μάθηση των υπόλοιπων μαθητών (‘εμπειρικό κενό’).

Όσον αφορά στα επιμέρους μέτρα στήριξης των δίγλωσσων μαθητών αυτά έχουν να κάνουν, ως επί το πλείστον, ιδιαίτερα στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με **χωριστά τμήματα εντατικής εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας**. Όπως αντιλαμβάνεται κανείς, τα τμήματα αυτά εντάσσονται στη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων (ένα γνωστικό ‘έλλειμμα’ που πρέπει να αντισταθμιστεί). Το επιχείρημα που επικαλούνται όσοι υποστηρίζουν τη λειτουργία αυτών των τμημάτων είναι ότι, για να είναι οι δίγλωσσοι μαθητές σε θέση να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα, θα πρέπει, προηγουμένως, να έχουν αποκτήσει ένα βασικό επίπεδο γνώσης στη γλώσσα του σχολείου.

Εντούτοις, η εκπαιδευτική πολιτική αυτού του τύπου αγνοεί τις ήδη κερτημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών και τους αντιμετωπίζει ως «άγλωσσους» και «προβληματικούς» (βλ. Χατζηδάκη 2000: 398). Στην προκειμένη περίπτωση, η ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική κοινότητα και τη κοινωνία, γενικότερα, ταυτίζεται με την εκμάθηση της σχολικής, επίσημης γλώσσας. Κατά αυτόν τον τρόπο, το πρόβλημα της σχολικής και κοινωνικο-πολιτισμικής, γενικότερα, ένταξης διατρέχει τον κίνδυνο να εξομοιωθεί απλά με ένα γλωσσικό πρόβλημα αποσιωπώντας τις υπόλοιπες διαστάσεις του (βλ. Δαμανάκης 1998: 199).

Πιο συγκεκριμένα, αντί το σχολείο να δεχτεί από την αρχή στους κόλπους του τους δίγλωσσους μαθητές και να προσαρμόσει ανάλογα τη διδακτική του μεθοδολογία ώστε να στηρίζει τη μάθηση τους, τούς απομονώνει για κάποιο διάστημα με την επίφαση της ελλιπούς γνώσης τους στη σχολική γλώσσα και της προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά, ωστόσο, επισημαίνει ο Δαμανάκης (1987: 117), δεν είναι δυνατόν να επιδιώκεται η ένταξη των μαθητών αυτών μέσα από την απομόνωσή τους. Σημειωτέον, μάλιστα, ότι η τακτική αυτή καθυστερεί αδικαιολόγητα τη γνωστική ανάπτυξη των συγκεκριμένων μαθητών, εφόσον δεν αξιοποιούνται οι προηγούμενες τους γνώσεις και αναπόφευκτα ‘μένουν πίσω’ σε βασικά μαθήματα, όπως: η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Ιστορία. Επ’ αυτού, άλλωστε, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ενεργοποίηση και αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης των δίγλωσσων μαθητών δεν προωθεί μονάχα τη γνωστική καλλιέργεια των ίδιων αλλά και των μονόγλωσσων μαθητών που εκτίθενται σε πληθώρα ερεθισμάτων. Αναπόδραστη συνέπεια αυτής της τακτικής είναι η περιθωριοποίηση των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Στην περιθωριοποίηση αυτή συμβάλλουν πολλές φορές και οι ίδιοι οι δίγλωσσοι μαθητές και οι οικογένειές τους με το να αποδέχονται τη μειονεξία που τους προσάπτει το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. ορισμένοι γονείς δε μιλούν στα παιδιά τους τη μητρική τους γλώσσα). Αναφορικά, τέλος, με την αποτελεσματικότητα των μέτρων αυτών, η Skutnabb-Kangas (1981: 296) υποστηρίζει ότι τα συγκεκριμένα μέτρα που λαμβάνει η εκάστοτε πολιτεία για τη στήριξη των δίγλωσσων μαθητών θα ήταν θετικά, εάν δεν οδηγούσαν στην περιχαράκωση των συγκεκριμένων μαθητών και αν οι ίδιοι οι μαθητές και οι οικογένειές τους είχαν το περιθώριο της επιλογής.

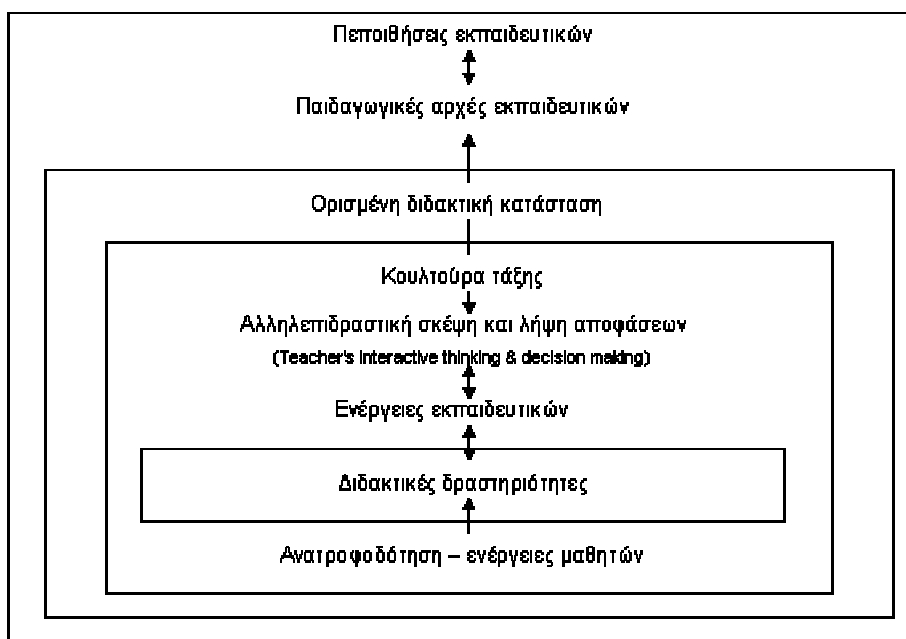
Στο σημείο αυτό, εάν θελήσουμε να προεκτείνουμε την ανάλυση των προνοιακών γενικά μέτρων που λαμβάνονται για τη ‘στήριξη’ των μειονοτικών ομάδων, όπως για παράδειγμα οι μετανάστες-δίγλωσσοι, θα διαπιστώσουμε το εξής: τα μέτρα που λαμβάνονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφόρων κυβερνήσεων λειτουργούν ως ένας «μηχανισμός ελέγχου» (βλ. Skutnabb-Kangas ό.π.: 296). Το σχολείο, ειδικότερα, μέσα από την ελεγχόμενη μετάδοση γνώσης και ‘στήριξη’ των μειονοτικών μαθητών σύμφωνα με τις νόρμες της άρχουσας τάξης διασφαλίζει την ισχύουσα κατανομή ρόλων στην κοινωνία, κυρίαρχου και κυριαρχούμενου (Levine 1990: 13).

6. 2 Διδακτικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές

Έχοντας κάνει λόγο στα προηγούμενα κεφάλαια για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών και γενικότερα της διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας αλλά και για τις ευρέως διαδεδομένες αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διγλωσσία και την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, κρίνουμε σκόπιμο στο παρόν υποκεφάλαιο να εξετάσουμε ποια είναι η σχέση που συνδέει, ενδεχομένως, τις μεν με τις δε κι, εντέλει, από πού αφορμούνται οι διδακτικές πρακτικές.

Καταρχάς, θα πρέπει να αναφέρουμε τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αρχές των εκπαιδευτικών που τυγχάνει να διδάσκουν τη δεύτερη γλώσσα, η οποία έχει ως αποτέλεσμα στη βιβλιογραφία συχνά να απαντά ο ένας όρος στη θέση του άλλου. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται σε αντιδιαστολή με τον όρο «διδακτικές πρακτικές» για να δηλώσουν το θεωρητικό υπόβαθρο, κατά μία έννοια, των εκπαιδευτικών και το πώς αυτό μετουσιώνεται σε διδακτική πράξη. Αυτού του είδους οι αποκλίσεις που απαντούν στη βιβλιογραφία πιθανό να σχετίζονται με το σχετικά πρόσφατο ενδιαφέρον που έχει εκδηλωθεί στο συγκεκριμένο ερευνητικό χώρο (Pajares 1992, στο: Breen et al. 2001: 472).

Έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς στο συγκεκριμένο ερευνητικό χώρο της δεύτερης γλώσσας (πρακτικές-αντιλήψεις) έχουν δείξει ότι οι διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητες από το διδακτικό περιβάλλον. Οι διδακτικές αρχές, οι οποίες αντανακλώνται στις περισσότερο αφηρημένες και λανθάνουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμεσολαβούν ανάμεσα στις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών και στο εκάστοτε διδακτικό περιβάλλον. Οι αντιλήψεις, επομένως, των εκπαιδευτικών, λανθάνουσες και μη, ανάγονται σε ένα σύνολο διδακτικών αρχών που συνδέονται με τη διδακτική πράξη και απεικονίζονται αμφότερες στο διάγραμμα που ακολουθεί (Breen et al. ό.π.: 471).



Σχ. 5 «Θεωρητικές προσλαμβάνουσες εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές» (από τους Breen et al. 2001: 473)

Το σύνολο των διδακτικών αρχών που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις εμπειρίες που αποκτούν ως μαθητές, φοιτητές, διδάσκοντες κι αφορά στο τι πιστεύουν για τη φύση της γλώσσας, την εκπαιδευτική διαδικασία, το πώς μαθαίνεται μία γλώσσα (γενικά/ δεύτερη), το πώς διδάσκεται πιο αποτελεσματικά και, κατ' επέκταση, τις έμφυτες ή μη δυνατότητες των μαθητών, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εκπαίδευσης, τους τρόπους μάθησης, το ρόλο των κινήτρων στη μάθηση, την αποστολή του σχολείου σε συνδυασμό με επιστημονικές γνώσεις και προσωπικές παραμέτρους συνιστούν την «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών (personal theory). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αποτελεί, συγχρόνως, ένα χαλαρό και μεταβαλλόμενο σύστημα γνώσεων, στάσεων και εμπειριών που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το διδακτικό έργο, δεδομένου ότι βάσει αυτής οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τη διδακτική πραγματικότητα (Johnstone 2005: 625, Breen et al. 2001: 472, Ματσαγγούρας 2000).

Η προσωπική θεωρία επιδρά στη διδακτική πράξη με διάφορους τρόπους. Καταρχάς, βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ενοποιήσει σε οργανωμένο σχήμα στοιχεία της διδακτικής πραγματικότητας, γεγονός που διευκολύνει την κατανόηση των επιμέρους

διδασκασμένων καταστάσεων. Επίσης, καθιστά εφαρμόσιμη τη γνώση που προκύπτει μέσα από την ανάλυση της διδασκαστικής πραγματικότητας, δεδομένου ότι καθιστά φανερές τις αιτιοκρατικές, χρονικές και κάθε άλλου είδους σχέσεις που συνδέουν μεταξύ τους στοιχεία της διδασκαστικής πραγματικότητας. Στην ανεπτυγμένη δε μορφή της, παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προβεί σε προβλέψεις για την εξέλιξη μίας διδασκαστικής κατάστασης (βλ. μηχανισμό «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»/ σελ.111) (Ματσαγγούρας ό.π.).

Σημειωτέον ότι η σχέση της προσωπικής θεωρίας με τη διδασκαστική πράξη είναι μία σχέση αμφίδρομη. Από τη μία πλευρά, η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών αντανακλάται στις διδασκαστικές πρακτικές και δηλώνει την προσαρμοστικότητα τους στη διδασκαστική πραγματικότητα και από την άλλη, προκύπτει μέσα από τη δοκιμή των διδασκαστικών πρακτικών στα πλαίσια της τάξης (Breen et al. ό.π.: 473).

Αναφορικά με την ισχύ της προσωπικής θεωρίας στη διδασκαστική πράξη αυτή αποδεικνύεται μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες επιστημονικές θεωρίες και γνώσεις των εκπαιδευτικών (Pajares 1992, στο: Sato & Kleinsasser 1999: 496). Αυτό οφείλεται, αφενός στο ότι αποτελεί σε μεγάλο βαθμό ασυστηματοποίητη και μη συνειδητή ‘γνώση’ για το διδάσκοντα κι, αφετέρου στο ότι όσο εξελίσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός, αυτή εδραιώνεται όλο και περισσότερο. Ενδεικτικά, στους ‘αρχάριους’/ ‘άπειρους’ εκπαιδευτικούς η προσωπική θεωρία απαντά στην πρώιμη μορφή της, δεδομένου ότι σε ένα πρώτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί προστρέχουν στις επιμέρους επιστημονικές θεωρίες για να αντλήσουν προσωπικές ικανότητες και συνταγές και να αντιμετωπίσουν τις δικές τους, ως επί το πλείστον, διδασκαστικές ανάγκες. Οι περισσότερο έμπειροι, έπειτα, εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αξιολογούν, να ερμηνεύουν τις διδασκαστικές πρακτικές τους και να τις προσαρμόζουν σε συγκεκριμένες θεωρίες. Τέλος, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική τους θεωρία, η οποία παρουσιάζεται ως ένα είδος ‘προσωπικής τέχνης’ που προσφέρει λύσεις στη διδασκαστική πράξη αναφορικά με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τα επιμέρους προβλήματα που ανακύπτουν στη διδασκαστική πράξη (βλ Richards 1998, Numrich 1996, στο: Johnstone 2005: 664). Στη βάση αυτή, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις παιδαγωγικές τους αρχές και τις προτεραιότητες που δίνουν σε αυτές (Breen et al. 2001: 498). Παραταύτα, η διεύρυνση και ο επανακαθορισμός του διδασκαστικού ρεπερτορίου των μαθητών δεν

είναι απόλυτο ότι θα συμβεί όσο κινούμαστε από τους αρχάριους προς τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ‘τα καταφέρνουν καλά’ χάρη στον τρόπο διδασκαλίας τους αλλά και χάρη στη εικόνα που έχουν αποκτήσει με τα χρόνια και το στάτους που αυτή αποπνέει στην τάξη (Johnstone & Goettsch 2000, στο: Johnstone ό.π.: 665).

Αν και για τους παραπάνω λόγους η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών δύσκολα μεταβάλλεται, κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν είναι απίθανο να συμβεί. Αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή προσωπικές αλλαγές στην εκπαιδευτική κατάσταση είναι δυνατό να μεταβάλλουν τις αρχές (ή την προτεραιότητά τους) που πρεσβεύει η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των αρχών αυτών κάποιες είναι πιο «βασικές» και, κατ’ επέκταση, πρακτικές και κάποιες άλλες πιο «περιφερειακές» κι, ως εκ τούτου, πιο προσαρμόσιμες στην εκάστοτε διδακτική κατάσταση (Breen et al. ό.π.: 499).

Συχνά έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μία δεύτερη γλώσσα έχουν δείξει την αδυναμία της επιμόρφωσης να τις μεταβάλλει. Ενδεικτικά, για την ελληνική πραγματικότητα η Σκούρτου (2005) διαπιστώνει ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών περί «γλωσσικής δυσαρμονίας» μεταξύ σχολείου και οικογένειας (γλωσσικής μειονότητας) και αρνητικής επίδρασης αυτής στην επίδοση των δίγλωσσων μαθητών ελάχιστα φαίνεται να επηρεάζονται από τις σχετικές επιμορφώσεις που κατά καιρούς παρακολουθούν. Παραταύτα, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό αναφορικά με την επικοινωνιακή διδακτική μέθοδο στα πλαίσια της διδακτικής της δεύτερης γλώσσας (Αγγλικής) (Okazaki 1996, Wenden 1991, στο: Sato & Kleinsasser 1999: 497) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι εσφαλμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί της επικοινωνιακής, συγκεκριμένα, μεθόδου, μετά από την παρακολούθηση σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος (διάρκειας ενός έτους), αν και δύσκολα είναι, εντούτοις, δυνατό να επηρεαστούν προς τη σωστή κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, ένας πρόσφορος τρόπος για τον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και, συνεπακόλουθα, της εκπαιδευτικής πράξης ούτως, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου η επιμόρφωση να επιτύχει τον παραπάνω σκοπό θα πρέπει να στηριχθεί σε στέρεες βάσεις. Καταρχάς, θα πρέπει να ξεφύγει από το πλαίσιο της «συνταγής» και της «μετάδοσης γνώσης» και να προωθήσει την ιδέα του «εκπαιδευτικού μαθητή» (Freeman 2002, στο: Johnstone 2005: 663). Στη βάση αυτή, μέσα από μία περισσότερο στοχαστική και διαλεκτική προοπτική θα πρέπει να επιδιώκει τη συνειδητοποίηση, τη συστηματοποίηση και, συγχρόνως, τον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών καθώς και την άμεση συσχέτισή της με τη διδακτική πράξη (Ματσαγούρας 2000). Τα παραπάνω, αν και απαραίτητα, δεν είναι επαρκή για τον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη πιο σημαντική θεωρείται η προδιάθεση των εκπαιδευτικών να σκέφτονται σφαιρικά, στοχαστικά και ευέλικτα και να εμπλέκονται σε μία συνεχή διαδικασία ελέγχου και διαπραγμάτευσης (βλ. Johnstone ό.π.: 663, Ζησιμοπούλου 2003: 110).

Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, συγκεκριμένα, διέπονται από μία σχέση αλληλοτροφοδότησης, όπου οι μεν επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις δε. Σε αυτή τη βάση θεωρούμε ότι πρέπει να ειδωθεί η ανάλυση των αντιλήψεων και των πρακτικών των διδασκόντων της δεύτερης γλώσσας (ελληνικής) έτσι, όπως επιχειρείται στην παρούσα διπλωματική εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Η ταυτότητα της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα έρευνα ‘κινείται’ στον επιστημονικό χώρο της διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ως ‘δεύτερη’ γλώσσα εννοείται ο νέος γλωσσικός κώδικας, που καλείται να μάθει κάποιος που διαθέτει ήδη μία πρώτη γλώσσα, η εκμάθηση του οποίου υποβοηθείται από το περιβάλλον και δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας (Μήτσης 1998: 55).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τρεις δάσκαλοι που διδάσκουν σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου. Το σχολείο αυτό είναι το ένα από τα τρία που παρουσιάζει υψηλή συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών (συνθήκη απαραίτητη για τη φύση του ερευνώμενου θέματος) που αποδέχτηκε την πρότασή μας για συνεργασία. Οι τρεις εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην Δ΄, την Ε΄ και τη ΣΤ΄ τάξη, αντίστοιχα και ο καθένας είχε διαφορετική διδακτική εμπειρία (10, 20 και 30 χρόνια προϋπηρεσίας, αντίστοιχα), ανήκε, με άλλα λόγια, σε διαφορετική γενιά. Και οι τρεις, ωστόσο, είχαν τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας με δίγλωσσους μαθητές. Υπήρχε, επομένως, μία σχετική ομοιογένεια στο δείγμα που, παράλληλα, επέτρεπε τη μελέτη του ερευνώμενου θέματος από τρεις -τουλάχιστον- διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Η έρευνα αφορά σε τάξεις ‘μικτής’ δυναμικότητας, που φιλοξενούν, δηλαδή, μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, και επικεντρώνεται στις τακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα λάθη στα οποία υποπίπτουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους. Με βάση τις συγκεκριμένες τεχνικές επιχειρεί να ανιχνεύσει τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας, εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και γενικά περί διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά και τη σχέση που, ενδεχομένως, συνδέει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές (διορθωτικές, εν προκειμένω) που εφαρμόζουν. Κατά συνέπεια, η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τα λάθη μέσα από την προοπτική του εκπαιδευτικού, που αντιμετωπίζει τα λάθη και όχι από τη μαθησιακή, του μαθητή, δηλαδή, που κάνει τα λάθη στην προσπάθειά του να μάθει τη γλώσσα.

Η μελέτη εστιάζει στα λάθη των δίγλωσσων μαθητών, καθώς τα λάθη από μόνα τους μπορούν να αποτελέσουν ένα ξεχωριστό μέρος της διδακτικής διαδικασίας (στην προκειμένη περίπτωση της γλωσσικής διδασκαλίας) και, έπειτα, συνιστούν μία καλή

ευκαιρία για να μελετηθεί εάν και με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδακτική του ανάλογα με το εάν απευθύνεται σε μονόγλωσσους ή σε δίγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, όπως είναι γνωστό (βλ. Ματσαγγούρας 1999: 144), οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ανάλογα τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση και τη μαθησιακή πορεία των τελευταίων.

Έχοντας, ωστόσο, υπόψη ότι δεν υπάρχουν -συνήθως- ευθύγραμμες σχέσεις αιτιότητας και ότι σε κάθε περίπτωση ανάλυσης και ερμηνείας είναι πιθανό να υπεισέρχονται και άλλες μεταβλητές, παρασιτικές ή μη, το ζητούμενο - πρόκληση για το ερευνητικό αυτό εγχείρημα είναι να καταφέρει να προβάλει τη δυναμική της ομάδας που παρατηρεί και να παρουσιάσει όσο το δυνατό πιο σφαιρικά και τεκμηριωμένα τη σχέση που, ενδεχομένως, να διέπει τις διδακτικές διορθωτικές επιλογές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Σημειωτέον ότι, η εν λόγω έρευνα δεν αποβλέπει με κανένα τρόπο στη μαξιμαλιστική παρουσίαση όλων εκείνων που θα πρέπει να κάνει ένας 'καλός' εκπαιδευτικός κατά τη διόρθωση των λαθών ή στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, πράγματα τα οποία θα στερούνταν νοήματος και ουσίας, εφόσον θα απείχαν παρασάγγας από την ισχύουσα πραγματικότητα. Αντίθετα, μέσα από την ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος έτσι, όπως παρουσιάστηκαν από τους ίδιους και παρατηρήθηκαν στην πράξη μέσα στην τάξη, ευελπιστεί να συμβάλει τόσο σε θεωρητικό επίπεδο εμπλουτίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία περί διδακτικής μεθοδολογίας και, κατ' επέκταση, συνεισφέροντας στη καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όσο και σε πρακτικό επίπεδο συμβάλλοντας στον προβληματισμό των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πώς οι προσωπικές τους αντιλήψεις είναι δυνατόν να επηρεάζουν τις διδακτικές τους επιλογές και, συνεπακόλουθα, το διδακτικό αποτέλεσμα (μάθηση).

Αναφορικά, τέλος, με τον επιστημονικό χαρακτήρα της έρευνας, η προσέγγιση που ακολουθείται είναι η 'ποιοτική'. Τα δεδομένα, επομένως, που συλλέγονται είναι μη αριθμητικά και δεν υπόκεινται σε στατιστική ανάλυση ή ιδιαίτερους υπολογισμούς άλλου τύπου (μεθοδολογική προσέγγιση). Επίσης, ως προς το επιστημονικό

παράδειγμα που ακολουθεί, ανήκει στο χώρο της ‘ιστορικο-ερμηνευτικής’ προσέγγισης. Στηρίζει, λοιπόν, την κατανόηση και την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην ‘ενσυναίσθηση’ (ταύτιση) του ερευνητή με τα δρώντα υποκείμενα και θεωρεί ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται σύμφωνα με το προσωπικό νόημα που δίνουν κάθε φορά στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν (βλ. Πυργιωτάκης 2000: 247, Μακράκης 2005: 24) (επιστημολογική προσέγγιση).

7.2 Η συλλογή των δεδομένων

Κατά την ενημέρωση των υποκειμένων σχετικά με το σκοπό της έρευνας, το ‘κέντρο βάρους’ μετατοπίστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και τη διδακτική διαδικασία που εφαρμόζεται στην τάξη. Ειδικότερα, έγινε λόγος για τις τακτικές που ακολουθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους όταν οι μαθητές συναντούν έναν καινούριο τύπο ή έναν τύπο (/δομή) που δεν έχουν αφομοιώσει ακόμα, τα αντίστοιχα λάθη που κάνουν και πού αυτά εστιάζουν περισσότερο, και τις δυσκολίες που συναντούν ως επί το πλείστον στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Επίσης, το ‘κέντρο βάρους’ μετατοπίστηκε από τους δίγλωσσους μαθητές και στις δύο ομάδες μαθητών, δηλαδή, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, και στην εικόνα που αυτές παρουσιάζουν στην τάξη, δεδομένου ότι ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να μελετηθεί εάν (και με ποιο τρόπο) ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διορθωτική του ‘αγωγή’ ανάλογα με το εάν απευθύνεται σε μονόγλωσσο ή σε δίγλωσσο μαθητή.

Ο σκοπός της έρευνας *παρουσιάστηκε στα υποκείμενα* κατά αυτό τον τρόπο ώστε, αφενός να ενημερωθούν για το γενικό σκοπό της έρευνας κι, αφετέρου να μην αισθανθούν ότι αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας, κάτι το οποίο θα επηρέαζε τη συμπεριφορά τους και θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο όπου ‘κινούμαστε’, αυτόν της διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, δεν έχουν γίνει άλλες έρευνες, από όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, που να μελετούν τα λάθη των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις συναφείς αντιλήψεις τους, η παρούσα έρευνα λειτουργεί

περισσότερο ανιχνευτικά παρά επιχειρεί να επαληθεύσει ή να διαψεύσει μία ήδη γνωστή θεωρία / θέση. Για τον παραπάνω λόγο επιλέχθηκε η *διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων* έναντι ερευνητικών υποθέσεων (βλ. Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005: 61).

Τα ερευνητικά *ερωτήματα διαμορφώθηκαν βάσει*: πρώτον, του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας, για τα οποία έγινε λόγος στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (Β 2.), δεύτερον, τη συναφή βιβλιογραφία από τα επιστημονικά πεδία: της γλωσσολογίας, της διδακτικής παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας, και της ψυχολογίας της εκπαίδευσης και, τρίτον, μίας μορφής προέρευνας ('ανιχνευτικές επισκέψεις') που είχε γίνει προς το τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τη βιβλιογραφία, το θεωρητικό κυρίως υπόβαθρο της διπλωματικής αυτής εργασίας (ένα άλλο μέρος αφορούσε τη μεθοδολογία της έρευνας) είχε μελετηθεί, εν πολλοίς, από την αρχή της έρευνας, προκειμένου η ερευνήτρια να διαμορφώσει μία πρώτη εικόνα του ερευνητικού αντικειμένου, προτού επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες όψεις του. Εντούτοις, συνεχώς εμπλουτιζόταν με αφορμή τα δεδομένα που συλλέγονταν και τα κενά που δημιουργούνταν κατά την ανάλυση και την ερμηνεία τους. Κατά ανάλογο τρόπο, τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν τεθεί, ως επί το πλείστον, από την αρχή της έρευνας, χρειάστηκε, όμως, να αναδιαμορφωθούν αρκετές φορές καθώς διήρκεσε η έρευνα, ενώ την τελική τους μορφή την απέκτησαν με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Τα παραπάνω, άλλωστε, αποδεικνύουν ότι η έρευνα δεν αποτελεί μία σταθερή και σταθμισμένη διαδικασία αλλά μία δυναμική διαδικασία χωρίς αρχή και τέλος, που διαγράφει μία κυκλική πορεία συνεχούς αναδιαμόρφωσης (βλ. και Πηγιάκη 1988: 70).

Σε ό,τι αφορά την τρίτη παράμετρο, την «προέρευνα», δηλαδή, που είχε γίνει, αυτή έγινε μέσα στο ακόλουθο πλαίσιο: μία εκπαιδευτικός από το ίδιο (συμπρωματικά) σχολείο είχε προσφερθεί να φιλοξενήσει την ερευνήτρια στο τμήμα όπου δίδασκε (Δ΄ τάξη Δημοτικού) για δύο περίπου εβδομάδες (παρακολούθηση όλων των μαθημάτων). Μέσα από τις επισκέψεις αυτές που είχαν 'ανιχνευτικό' χαρακτήρα έγινε μία προκαταρκτική γνωριμία με τον ερευνητικό χώρο και τα υποψήφια –μεταξύ

άλλων- υποκείμενα της έρευνας. Αυτού, λοιπόν, του τύπου η 'προέρευνα' ενίσχυσε την έρευνα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της δεδομένου ότι συνέβαλε στη λειτουργικοποίηση των ερευνητικών της στόχων και στην επιλογή του πλέον κατάλληλου μεθοδολογικού τρόπου για την πραγμάτευσή τους. Επιπλέον, συνέτεινε στην απόφαση της ερευνήτριας να συνδυαστούν τρία ερευνητικά εργαλεία: η παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο με σκοπό τη σφαιρικότερη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονταν.

7.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με τα ερωτήματα που θέτει και πραγματεύεται η έρευνα, αυτά διακρίνονται: σε εκείνα που αφορούν στα λάθη των μαθητών και εκείνα που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που άπτονται των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί δίγλωσσίας, εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας και διδασκαλίας της γλώσσας γενικά είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών;
2. Με ποιον τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μαθαίνεται μία δεύτερη γλώσσα;
3. Τι ρόλο θεωρούν ότι παίζει η πρώτη γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης;
4. Με ποια κριτήρια ορίζουν την ελληνομάθεια ενός -δίγλωσσου- μαθητή;
5. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στο δάσκαλο της ‘κανονικής’ τάξης και στο δάσκαλο της Τάξης Υποδοχής (αν ναι, σε ποια βάση γίνεται αυτό);
6. Ποιους διδακτικούς στόχους θέτουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της γλώσσας;
7. Διαφοροποιούνται οι προσδοκίες που έχουν από τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές, αντίστοιχα;
8. Από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια κάποιας /ων έναντι κάποιων άλλων;
9. Πού δίνουν προτεραιότητα, στην ακρίβεια ή στην ευχέρεια του λόγου;

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών και τη διδακτική αντιμετώπισή τους είναι τα ακόλουθα:

10. Τι είδους λάθη κάνουν συνήθως οι δίγλωσσοι μαθητές;
11. Διαφέρουν από τα λάθη των μονόγλωσσων;
12. Με ποιες τακτικές οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη;
13. Διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα λάθη μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών;
14. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα γλωσσικά λάθη;

15. Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αντίστοιχα κατά τη διόρθωση;

7.4 Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Όπως είναι γενικότερα γνωστό, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται καθορίζουν τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγμάτευσή τους. Έτσι, σε μία πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα σχετικά με τα λάθη, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, μαθητών, και τις πρακτικές διόρθωσής τους από τους εκπαιδευτικούς. Σε μία δεύτερη φάση, χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη (βάσει ερωτηματολογίου) με τους δίγλωσσους μαθητές με σκοπό την απόκτηση ενός γενικότερου πλαισίου αναφοράς. Και σε μία τρίτη φάση, τέλος, χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cohen και Manion (1997b: 329): *«η διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου είναι τόσο σύνθετη και περίπλοκη ώστε η μονομεθοδική προσέγγιση αποδίδει περιορισμένα και κάποιες φορές παραπλανητικά στοιχεία»*. Παραταύτα, η πραγμάτευση των ερευνητικών ερωτημάτων δε βασίστηκε αποκλειστικά στη μία ή την άλλη τεχνική αλλά στην κοινή συνισταμένη που φαινόταν να προκύπτει μέσα από τη διασταύρωση των δεδομένων, ως επί το πλείστον, της παρατήρησης και της συνέντευξης από τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στα πλαίσια μίας μελέτης προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα και σε μεγαλύτερο βάθος το πραγματευόμενο θέμα διασταυρώνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την οπτική γωνία της ερευνήτριας και των υποκειμένων είναι γνωστή ως 'τριγωνοποίηση' ή 'τριγωνισμός' (triangulation) (βλ. Cohen και Manion 1997b: 321; Seliger και Shohamy 1989: 105).

Η συγκεκριμένη σειρά και διαδοχή των ερευνητικών φάσεων ακολουθήθηκε στη βάση του ότι εξυπηρετούσε τη συλλογή πλούσιων και φυσικών κατά το δυνατόν δεδομένων και, κατά συνέπεια, την αξιοπιστία της έρευνας. Σε διαφορετική περίπτωση, εάν, δηλαδή, η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνταν πρώτα κι έπειτα η παρατήρηση, τότε λόγω απουσίας ερεθισμάτων θα χρειαζόταν να επαναληφθεί η συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης. Κάτι τέτοιο, όμως, θα επηρέαζε αρνητικά τη φυσικότητα των δεδομένων τόσο της συνέντευξης

όσο και της παρατήρησης, καθώς τα υποκείμενα όντας προϊδεασμένα για τους επιμέρους στόχους της έρευνας θα τροποποιούσαν τη συμπεριφορά τους άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο συνειδητά.

Το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόστηκαν οι προαναφερθείσες *τεχνικές* είχε ως εξής:

- Παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας από τα μέσα Φεβρουαρίου έως τα μέσα Μαΐου του 2006
- Συνεντεύξεις από τους δίγλωσσους μαθητές κατά τα μέσα Μαΐου
- Συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς στα τέλη Μαΐου-αρχές Ιουνίου

Σε ό,τι αφορά δε το γενικό χρονοδιάγραμμα της *όλης ερευνητικής διαδικασίας*, τα στάδια από τα οποία διήλθει ως εξής:

- Το πρώτο ακαδημαϊκό έτος 2004-2005 αφιερώθηκε στην επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας με σκοπό τον προσδιορισμό του ερευνητικού αντικειμένου και τη διαμόρφωση μίας θεωρητικής βάσης, που εμπλουτιζόταν διαρκώς μέχρι και την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.
- Το τρίτο ακαδημαϊκό εξάμηνο (2005) αφιερώθηκε στο σχεδιασμό της έρευνας και τη λειτουργικοποίηση των επιμέρους στόχων της και το τέταρτο (2006) στην υλοποίηση και διεξαγωγή της έρευνας.
- Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων και η συγγραφή της διπλωματικής αυτής εργασίας πραγματοποιήθηκαν κατά το καλοκαίρι-φθινόπωρο του 2006.

7. 5 Ερευνητικές τεχνικές

Παρακάτω, θα παρουσιαστούν, κατά το δυνατόν διεξοδικά και εμπειριστατωμένα, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ειδικότερα, θα γίνει αναφορά στην παρατήρηση των τριών εκπαιδευτικών του δείγματος, στη συνέντευξη από τους δίγλωσσους μαθητές και τη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς. Θα γίνει λόγος για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε περίπτωση, τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η καθεμία τεχνική, τους ερευνητικούς σκοπούς που εξυπηρετούσε, τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς της, το πώς επιχειρήθηκε να αρθούν αυτοί καθώς, επίσης, και το πού επικεντρωνόταν, κυρίως, το ερευνητικό ενδιαφέρον σε κάθε περίπτωση.

7.5.1 Η παρατήρηση

Η παρατήρηση αποτέλεσε το πρώτο στάδιο (φάση 1) της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν οι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματός μας και τα τμήματα, όπου δίδασκαν, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της 'Γλώσσας'. Η σειρά παρακολούθησης των τμημάτων δεν έγινε με βάση κάποιο κριτήριο, συνεπώς, μπορούμε να πούμε πως ήταν τυχαία (Ε'→Δ'→ΣΤ'). Η παρατήρηση γινόταν σε καθημερινή σχεδόν βάση και διήρκεσε συνολικά 70 διδακτικές ώρες (23 κατά μέσο όρο σε κάθε τμήμα). Η εν λόγω ερευνητική τεχνική *επιλέχθηκε* στη βάση του ότι θεωρείται η πλέον ενδεικτική για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και την άμεση καταγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Φίλιας 1996: 97, Seliger & Shohamy 1989:127).

Άλλωστε, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει αρκετά *πλεονεκτήματα* που διευκολύνουν την ερευνητική διαδικασία. Καταρχάς, επιτρέπει τη μελέτη των φαινομένων 'από κοντά', όπου, με άλλα λόγια, πολλοί συγκειμενικοί παράγοντες είναι παρόντες, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη μελέτη των γλωσσικών συμπεριφορών (Seliger & Shohamy ό.π.: 127). Επίσης, απαιτεί λιγότερη ενεργητική συμμετοχή από την πλευρά των υποκειμένων και, επιπλέον, είναι δυσκολότερο για το υποκείμενο να τροποποιεί συστηματικά τη συμπεριφορά του ενώπιον του ερευνητή από ό,τι να παρουσιάζει στον ερευνητή στοιχεία που τον αφορούν με τρόπο που του αποκρύπτει την πραγματικότητα (Φίλιας ό.π.: 99).

Επιπρόσθετα, περιορίζοντας το εύρος των ερευνώμενων παραμέτρων επιτρέπει στον ερευνητή να κάνει 'σε βάθος' ανάλυση. Όπως είναι ευρύτερα γνωστό στην έρευνα, το εύρος των ερευνώμενων παραμέτρων λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα του 'βάθους' ανάλυσης των δεδομένων. Αναλυτικότερα, πέραν των λεκτικών διατυπώσεων και του περιεχομένου των λόγων του ομιλητή μπορεί να παρατηρηθεί και ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο λέει αυτά που λέει: τον τόνο και το χρώμα της φωνής του, τις σιωπές, τις παύσεις, τις αναμονές, τις εκφράσεις του προσώπου του (μη λεκτικά στοιχεία). Παράλληλα, στην περίπτωση της σχολικής τάξης μπορεί να παρατηρηθεί και ο ιδιαίτερος κώδικας επικοινωνίας που έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του (Πηγιάκη 1988: 93-94).

Εντούτοις, όπως κάθε τεχνική συλλογής δεδομένων από τη χρήση της και μόνο ασκεί κάποια επίδραση στα συλλεγόμενα δεδομένα, έτσι και η παρατήρηση παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες. Η κυριότερη από αυτές είναι το 'παράδοξο του ερευνητή' (the 'observer's paradox'/ Labov 1972b). Κατά πόσο, δηλαδή, αυτό που παρατηρεί ο ερευνητής αντικατοπτρίζει την καθεαυτή πραγματικότητα του συγκεκριμένου χώρου που μελετάται και όχι μία τροποποιημένη όψη αυτής, που έχει υπαγορευτεί στο ερευνώμενο υποκείμενο άμεσα ή έμμεσα από την παρουσία του ερευνητή στο χώρο-εργασίας- του. Εν ολίγοις, κατά πόσο τα δεδομένα που συλλέγονται είναι φυσικά και, επομένως, ακριβή και αξιόπιστα (Φίλιας ό.π.: 99). Πέραν της παρέμβασης του υποκειμένου, την παρατηρούμενη πραγματικότητα μπορούν να αλλοιώσουν και απρόβλεπτοι παράγοντες (π.χ. κάποιο προσωπικό πρόβλημα του υποκειμένου) που την ώρα εκείνη (της παρατήρησης) διαφεύγουν της προσοχής του ερευνητή (Φίλιας ό.π.: 99). Επιπλέον, δε θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο ερευνητής δεν παύει, παρά το καθήκον που επιτελεί, να είναι άνθρωπος. Πράγμα που σημαίνει ότι και εκείνος, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχει τις δικές του στάσεις, προτιμήσεις, προσδοκίες αλλά και φυσικές ικανότητες όρασης και ακοής που είναι πιθανό να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρατηρεί και αντιλαμβάνεται τα πράγματα (βλ. Πηγιάκη ό.π. 91).

Τους παραπάνω περιορισμούς της παρατήρησης επιχειρήσαμε να τους αντισταθμίσουμε με τους ακόλουθους δύο, κατά βάση, τρόπους. Ο πρώτος ήταν η επιλογή της *μη-συμμετοχικής παρατήρησης*, η οποία διήρκησε συνολικά πέντε μήνες

(‘βάθος’ χρόνου). Η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας χωρίς, ωστόσο, να εμπλέκεται στις δραστηριότητες του μαθήματος. Η παρουσία της ήταν διακριτική (στο τελευταίο συνήθως θρανίο) και με την πάροδο ‘αφομοιώθηκε’ στη συγκεκριμένη διδακτική πραγματικότητα.

Επίσης, δεδομένου ότι η ποιότητα αλλά και η ποσότητα των δεδομένων που συλλέγονται εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση που θα αναπτύξει ο ερευνητής με τα υποκείμενα, η ερευνήτρια προσπάθησε και κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να αναπτύξει καλές κοινωνικές σχέσεις με αυτά και τους συναδέλφους τους. Αυτό έγινε κυρίως μέσα από τη συμμετοχή της σε άτυπες συζητήσεις κατά τα διαλείμματα ή τις ελεύθερες ώρες, εκδηλώνοντας ενδιαφέρον και κατανόηση για τα θέματα που τους απασχολούν αλλά και με την ίδια τη συμπεριφορά της που ήταν ανοιχτή και φιλική απέναντί τους. Σε κάθε περίπτωση η ερευνήτρια απέφευγε να δίνει συμβουλές ή να αφήνει ίχνη υποψίας ότι διαφωνεί, εκπλήσσεται ή ενοχλείται από όσα έλεγαν ή έκαναν. Έτσι, μέσα από τις απόψεις που εξέφερε και τη γενικότερη στάση της κατάφερε να άρει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τυχόν επιφυλάξεις που είχαν οι ερευνώμενοι, στην αρχή της έρευνας, για το ρόλο της μέσα στο χώρο εργασίας τους και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους (βλ. Πηγιάκη ό.π.: 122).

Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα των συλλεγόμενων δεδομένων (αξιοπιστία της έρευνας) ήταν η χρήση *κλείδας παρατήρησης*. Η λειτουργικοποίηση των ερευνώμενων παραμέτρων μέσα από την κατηγοριοποίησή τους σε δύο πίνακες, όπου ο ένας αφορούσε τα λάθη των μαθητών (μονόγλωσσων και δίγλωσσων) και ο άλλος τις πρακτικές διόρθωσής τους από το διδάσκοντα, συνέβαλε στον περιορισμό και τη συγκεκριμενοποίηση των ερευνητικών στόχων -κατά τη φάση, ιδιαίτερα, της συνέντευξης- με τις ανάλογες θετικές συνέπειες για την ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Η λειτουργικοποίηση των ερευνώμενων παραμέτρων στις συγκεκριμένες κατηγορίες της κλείδας παρατήρησης έγινε βάσει της ‘προέρευνας’, για την οποία έχει ήδη γίνει λόγος, και της συναφούς βιβλιογραφίας περί λαθών, διδακτικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας της έρευνας. Σημειωτέον ότι μέσα από τη δοκιμαστική τους χρήση κατά τη διάρκεια των πρώτων παρατηρήσεων προέκυψε η ανάγκη να συμπτυχθούν

ορισμένες κατηγορίες ώστε να είναι ευκολότερη η κωδικοποίηση και η ανάλυση, αργότερα, των δεδομένων. Επιπρόσθετα, από την αρχή των παρακολουθήσεων προτιμήθηκε -από την ερευνήτρια- τα δεδομένα να μην καταγράφονται απευθείας στα φωτοαντίγραφα με τις δύο κλείδες παρατήρησης αλλά σε ένα ξεχωριστό φύλλο, αφενός για λόγους διακριτικότητας κι, αφετέρου για να μπορούν να γίνονται παράλληλα σχόλια πάνω στα δεδομένα που καταγράφονταν συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση και ανάλυσή τους μεταγενέστερα. Ενδεικτικά αποσπάσματα των σημειώσεων αυτών παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, τα λάθη τα οποία παρατηρήθηκαν κατά την ερευνητική φάση της παρατήρησης είχαν ως εξής

(α) «*μορφολογικά*», τα λάθη, δηλαδή, που παραβιάζουν κατά κανόνα την εσωτερική δομή των λέξεων, και μπορεί να αφορούν στην κλίση ονομάτων και ρημάτων, την παραγωγή λέξεων, τις συμβάσεις της ορθογραφίας και τα σημεία στίξεως (π.χ. τις *πόλις, *ξενάγισε, *κτιριώδης, *παπάς, *να' χα, αντίστοιχα)

(β) «*φωνολογικά*», τα λάθη που παραβιάζουν την αντιστοιχία φθόγγων και φωνημάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται, επίσης, και οι παρατονισμοί των λέξεων, η σύγχυση των φθόγγων μεταξύ τους και η χρήση φθόγγων που δεν προέρχονται από το σύστημα της διδασκόμενης γλώσσας (*ερεμέτης, *διχονοία, *εστάντηκα, *πιϊαν, αντίστοιχα)

(γ) «*σημασιολογικά*», τα λάθη που υποδηλώνουν σύγχυση νοημάτων ή μη αποδεκτές λεξιλογικές συνάψεις. Ως τέτοια θεωρούνται, ακόμη, λάθη που έχουν να κάνουν με την ασάφεια ορισμένων διατυπώσεων (*και πέρασα καλά και δεν πέρασα), τη λανθασμένη ερμηνεία του κειμένου ή λέξεων (*η μάνα ζήλευε το παιδί, 'εμπρηστής' είναι *αυτός που σκοτώνει, αντίστοιχα), μη αποδεκτές λεξιλογικές συνάψεις (*κάναμε χιονοπόλεμο) ή τη χρήση όρων του προφορικού λόγου στο γραπτό (*κάτσαμε) και, τέλος,

(δ) «*συντακτικά*», τα λάθη, δηλαδή, που δεν ‘υπακούουν’ στην κατανομή των όρων μέσα στην πρόταση. Αυτά μπορούν να σχετίζονται με το σχηματισμό δευτερευουσών προτάσεων, τη συμφωνία των κύριων όρων της πρότασης (π.χ. υποκείμενο –ρήμα) ή την αναγνώρισή τους, το σχηματισμό ονοματικών ή προθετικών φράσεων, την έλλειψη δημιουργίας καινούριων προτάσεων όταν το νόημα το απαιτεί (*Επειδή, ότι.../ *κλείνουμε τα σχολεία, όλη *Μ. Πέμπτη/ περάσαμε ωραία *μας μίλησαν...).

Παράλληλα, καταγράφονταν οι επιμέρους τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να αντιμετωπίζουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές είχαν ως εξής και ιεραρχούνταν στην κλίμακα παρατήρησης (φύλλο εργασίας, ουσιαστικά) ανάλογα με τις ευκαιρίες που έδιναν στο μαθητή να αποκαταστήσει ο ίδιος το λάθος του

(α) «*επισημάνση*»: ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην κατάδειξη του λάθους ή στην απλή πληροφόρηση του μαθητή για την ύπαρξη λάθους και ο μαθητής καλείται να το αποκαταστήσει μόνος του (π.χ. «Έτσι;», «Για κοίταξε το πάλι!»),

(β) «*ανατροφοδότηση*»: ο μαθητής μέσα από την πληροφόρηση και την ανάλογη καθοδήγηση που λαμβάνει από το διδάσκοντα οδηγείται, συνήθως, στην αποκατάσταση του λάθους του με δικές του πρωτοβουλίες (π.χ. «Πώς γράφονται τα ρήματα που τελειώνουν σε /eno/;»)

(γ) «*επίκληση*» υπόλοιπης τάξης: ο εκπαιδευτικός απευθύνει το λόγο στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης με σκοπό είτε να βοηθήσουν το συγκεκριμένο μαθητή να αναγνωρίσει και να διορθώσει το λάθος του είτε να το διορθώσουν οι ίδιοι (π.χ. «Εσείς τι λέτε, συμφωνείτε;»)

(δ) «*διόρθωση*»: ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποκαθιστά το λάθος του μαθητή, αφήνοντας το συγκεκριμένο μαθητή αμέτοχο στη διαδικασία αυτή (π.χ. το ‘απογοητευτείς’ γράφεται με ‘ει’!)). Αποτελεί την πλέον γνωστή πρακτική αποκατάστασης των γλωσσικών λαθών

(ε) «*παράβλεψη*»: ο εκπαιδευτικός αγνοεί συνειδητά ή μη, η εκούσια ή ακούσια (δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι) τα λάθη των μαθητών (για τις παραπάνω διορθωτικές πρακτικές βλ. James 1998: 232).

Άλλου είδους κατηγοριοποιήσεις των λαθών και των διορθωτικών τακτικών θεωρήθηκαν λιγότερο λειτουργικές για την πραγμάτευση του ερευνητικού θέματος, που ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί γλωσσικής διδασκαλίας γενικά, περί του ρόλου της δεύτερης γλώσσας στην εκμάθηση της πρώτης και περί της διγλωσσίας των -συγκεκριμένων- μαθητών. Ενδεικτικά, η διάκριση των γλωσσικών λαθών σε «*ολισθήματα*», «*σφάλματα*» και «*κατεξοχήν λάθη*», στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί (σελίδες 94), θεωρήθηκε ως μη κατάλληλη για τα δεδομένα της παρατήρησης. Εφόσον η έρευνα επικεντρωνόταν στην αντιμετώπιση των λαθών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, θα ήταν δύσκολο να μελετήσουμε συγχρόνως τα λάθη από την πλευρά του μαθητή και, κατ' επέκταση, να γνωρίζουμε πού οφείλονταν κάθε φορά τα λάθη του (απροσεξία, αναφομοιώτες γνώσεις ή, αντίστοιχα ανεπαρκές επίπεδο γλωσσομάθειας). Επίσης, διορθωτικές πρακτικές όπως η αυτό-διόρθωση, η ετερο-διόρθωση, η επανάληψη του λανθασμένου τύπου και άλλες επικαλύπτονταν από τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, εντέλει, στην κλείδα παρατήρησης. Αυτό, άλλωστε, διαπιστώθηκε και από τη δοκιμαστική χρήση της κλείδας παρατήρησης τις πρώτες μέρες της παρατήρησης. Για παράδειγμα, η αυτό-διόρθωση επικαλύπτεται από τις κατηγορίες της επισήμανσης και της ανατροφοδότησης κ.ό.κ.

Επίσης, προς την κατεύθυνση της συστηματικότερης παρουσίασης των δεδομένων της παρατήρησης έγινε μία ακόμα διάκριση ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική μορφή του λόγου. Ως λάθη του προφορικού λόγου νοούνται εκείνα που προέκυπταν από τις προφορικές απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που τους έθετε ο εκπαιδευτικός και μπορούσαν να αναφέρονται, μεταξύ άλλων, σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, ερμηνείας άγνωστων λέξεων, κλίσης ονομάτων και ρημάτων. Από την άλλη, ως λάθη του γραπτού λόγου νοούνταν εκείνα που προέκυπταν κατά τη γραπτή απάντηση ερωτήσεων (ή την υλοποίηση δραστηριοτήτων) που έθετε ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Αυτό γινόταν άλλοτε στα πλαίσια του μαθήματος κι άλλοτε εκτός σχολικής τάξης και αφορούσε συνήθως τις εκθέσεις των μαθητών και την κλίση ρημάτων και ονομάτων στον πίνακα.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές της τάξης διακρίθηκαν σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους, αφενός για λόγους συστηματοποίησης των λαθών κι, αφετέρου για λόγους μελέτης της ενδεχόμενης διαφοροποίησης της διορθωτικής αγωγής των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Η αναλογία μονόγλωσσων και δίγλωσσων στα συγκεκριμένα τρία τμήματα, όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη), ήταν ένας προς έναν (7 δίγλωσσοι: 7 μονόγλωσσοι), εκτός από το τμήμα της Ε΄ τάξης, όπου ένας μονόγλωσσος μαθητής αντιστοιχούσε σε δύο δίγλωσσους. Γι' αυτόν το λόγο, συχνά γίνεται λόγος, καταχρηστικά, για «ομάδες» μαθητών, μολονότι το δείγμα της έρευνας δεν ήταν οι μαθητές αλλά οι τρεις εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων τμημάτων.

Συνοψίζοντας, η επιλογή των παραπάνω κατηγοριών λαθών και διορθωτικών πρακτικών εξυπηρετούσε, αφενός τη συστηματικότερη παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης κι, αφετέρου τη μελέτη της ενδεχόμενης διαφοροποίησης της διορθωτικής αγωγής του διδάσκοντα ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές

Αναλυτικότερα, ως προς τη διαδικασία που ακολουθούνταν στο πλαίσιο της παρατήρησης των λαθών των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών, αυτή είχε ως εξής: δίπλα στο όνομα του μαθητή και το συγκεκριμένο λάθος που έκανε (ει δυνατόν, και το προτασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματωνόταν), καταγραφόταν, εάν το λάθος αυτό αφορούσε στη μορφή ή στο περιεχόμενο της γλώσσας (λάθος μορφής ή τύπου, αντίστοιχα) και εάν δυσχέραινε την κατανόηση ολόκληρης της πρότασης ή μέρος αυτής (λάθος ολικό ή τοπικό, αντίστοιχα). Επιπλέον, καταγραφόταν το επίπεδο της γλώσσας που αφορούσε το λάθος κατά κύριο λόγο (μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, φωνολογία). Εν συνεχεία, παρατηρούνταν και καταγράφονταν οι πρακτικές με τις οποίες ο εκάστοτε δάσκαλος αντιμετώπιζε τα λάθη (επισήμανση, ανατροφοδότηση, διόρθωση, επίκληση της τάξης, παράβλεψη). Για πρακτικούς λόγους, στο ξεχωριστό φύλλο όπου καταγράφονταν τα δεδομένα, οι δύο πίνακες (ο ένας για τα λάθη και ο άλλος για τις τακτικές) συνενώθηκαν σε ένα μεγάλο πίνακα που περιελάμβανε και τους δύο. Η κωδικοποίηση, έπειτα, των δεδομένων γινόταν σε ένα δεύτερο φύλλο όπου στη μία πλευρά καταγράφονταν τα λάθη και οι αντίστοιχες διορθωτικές τακτικές και στην άλλη τα συναφή σχόλια έτσι, όπως είχαν προκύψει κατά τη διάρκεια της

παρατήρησης. Πέρα από τον παραπάνω τρόπο καταγραφής των γλωσσικών λαθών την ώρα της διδασκαλίας, καταγράφηκαν, επίσης, λάθη που προέκυψαν από δύο εκθέσεις μαθητών με κοινό θέμα (ανά τμήμα). Η διαδικασία κωδικοποίησης των παραπάνω λαθών δε διέφερε από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τα υπόλοιπα λάθη που παρατηρήθηκαν την ώρα της διδασκαλίας.

7.5.2 Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε το τρίτο και τελευταίο στάδιο διεξαγωγής της έρευνας. Η συνέντευξη είχε *ημι-δομημένο* χαρακτήρα, βασιζόταν, δηλαδή, σε μία σειρά από προκατασκευασμένα ερωτήματα (οδηγός συνέντευξης), παρείχε αρκετή ελευθερία στο υποκείμενο να διατυπώνει τις απαντήσεις του, ενώ οι παρεμβάσεις του συνεντευκτή περιορίζονταν στο ελάχιστο (επιαναφορά του ομιλητή στο θέμα) (βλ. Βάμβουκας 2002: 232).

Ο *ρόλος της συνέντευξης* στην προκειμένη περίπτωση, ήταν συμπληρωματικός ως προς αυτόν της παρατήρησης. Σκοπός ήταν, αφενός να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους περί διδασκαλίας της γλώσσας (πρώτης, δεύτερης και γενικά της γλώσσας) και περί διόρθωσης των γλωσσικών λαθών κι, αφετέρου να έχει η ερευνήτρια τη δυνατότητα να αποκτήσει μία πληρέστερη εικόνα της συγκεκριμένης διδακτικής πραγματικότητας, μέσα από τη σύγκριση της παρατηρηθείσας από την ίδια και της παρουσιαζόμενης από τους εκπαιδευτικούς διδακτικής (-διορθωτικής) πραγματικότητας. Εν ολίγοις, η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς συνέβαλε στη συμπλήρωση και τη διασταύρωση των δεδομένων της παρατήρησης (τριγωνισμός). Όπως υποστηρίζεται, *άλλωστε, το μέσο με το οποίο ο ερευνητής μπορεί να αποφύγει τον υποκειμενισμό είναι ο διάλογος με τους άλλους, δεδομένου ότι ο διάλογος συμπληρώνει και διευρύνει την αντίληψη και την καθιστά, παράλληλα, ικανή να διακρίνει το τυχαίο από το μη τυχαίο* (Vanderberg XX: 198, στο: Πηγιάκη 1988: 99).

Σημειωτέον ότι η συνέντευξη αφεαυτής ως ερευνητικό εργαλείο, λόγω του προσωπικού χαρακτήρα που έχει (άμεση επαφή ερευνητή – ερευνώμενου υποκειμένου), και ιδιαίτερα η ημι-δομημένη, που παρέχει σε ερευνητή και

ερευνώμενο μία σχετική ελευθερία, επιτρέπει τη συλλογή πλούσιων και σε βάθος δεδομένων. Ειδικότερα, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητά από το υποκείμενο να εξειδικεύσει το σημείο αναφοράς του, να δίνει συγκεκριμένα παραδείγματα, να προσδιορίζει τους λόγους που το ωθούν να σκέφτεται όπως σκέφτεται κι, ακόμη, να οριοθετεί τις έννοιες που χρησιμοποιεί. Είναι αυτονόητο ότι ο ερευνητής δε θα πρέπει να ‘καταχράται’ αυτής της δυνατότητας που έχει υποβάλλοντας στο υποκείμενο τις απαντήσεις που εκείνος περιμένει να ακούσει, αλλά να παρέχει την κατάλληλη κάθε φορά ανατροφοδότηση στο υποκείμενο επαναλαμβάνοντας τα λόγια του και προσέχοντας γενικότερα τη διατύπωσή του να είναι όσο το δυνατόν πιο ουδέτερη (βλ. Βάμβουκας ό.π.: 233-234). Άλλο ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι ο ερευνητής, στηριζόμενος πάντα στις απαντήσεις των ερωτώμενων, έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει την εξαγωγή πληροφοριών και την απόκτηση δεδομένων που δεν είχε προβλέψει στην αρχή της έρευνας (Seliger 1989: 166). Κάτι τέτοιο, όταν συμβαίνει, συμβάλλει στη διεύρυνση του σώματος των ερευνητικών δεδομένων και, ως εκ τούτου, και εφόσον τα επιπλέον δεδομένα αξιοποιηθούν σωστά, στην αξιοπιστία της έρευνας.

Όπως διαφαίνεται, ωστόσο, από τα παραπάνω, η συνέντευξη συνιστά μία δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής οφείλει μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να συγκεντρώσει πλούσια και κρίσιμα για την έρευνα του δεδομένα. Οι παράγοντες, επομένως, που μπορούν να υπεισέλθουν και να αλλοιώσουν τα συλλεγόμενα δεδομένα είναι αρκετοί και χρήζουν άμεσης προσοχής από το συνεντευκτή. Οι παράγοντες που μπορεί να αλλοιώσουν τη συλλογή των δεδομένων παραπέμπουν στο ‘παράδοξο του ερευνητή’ (βλ. παρούσα εργασία σελ. 138), το οποίο απαντά στη συνέντευξη σε μεγαλύτερο βαθμό, και ανάγονται σε δύο κύρια προβλήματα: την άνιση σχέση ανάμεσα στο συνεντευκτή και το συνεντευξιαζόμενο και το πρόβλημα της διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η άνιση σχέση συνεντευκτή – συνεντευξιαζόμενου είναι συνυφασμένη με τον ιδίομορφο τύπο επικοινωνίας που συνεπάγεται η συνέντευξη. Η ιδιόμορφη αυτή επικοινωνία συνίσταται στο ό,τι «η μία πλευρά την υποκινεί και τη θέλει και η άλλη λίγο πολύ την αποδέχεται ή την υφίσταται» (Φίλιας 1996: 139). Σε τελευταία ανάλυση, «τα υποκείμενα που επιλέγονται να δώσουν συνέντευξη δεν το έχουν ζητήσει»

(Βάμβουκας 2002: 239). Ειδικότερα, η συνέντευξη ενδέχεται να ερμηνευθεί από κάποιους ως έναν «απρόσκλητο έλεγχο» στα πεπραγμένα τους ή σαν ένα «επικίνδυνο πείραμα» που μπορεί να εκθέσει τόσο τους ίδιους όσο και τον κοινωνικό χώρο, μέσα στον οποίο εργάζονται (βλ. Πηγιάκη 1988: 81). Ο φόβος που υφέρπει στις περιπτώσεις αυτές οδηγεί τα υποκείμενα, άλλοτε λιγότερο κι άλλοτε περισσότερο συνειδητά, να κατασκευάσουν ένα σύστημα προστασίας από ό,τι θεωρούν ότι μπορεί να τα επηρεάσει, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, αρνητικά ή ένα σύστημα ενίσχυσης της εικόνας που κρίνουν ότι πρέπει να έχουν ('κοινωνική βιτρίνα'). Αυτό έχει ως συνέπεια την τάση των υποκειμένων να εκλογικεύουν τις απαντήσεις τους, να δίνουν, δηλαδή, μία εξήγηση που πιστεύουν χωρίς, ωστόσο, αυτή να ισχύει στην πραγματικότητα, να αποδίδουν σε 'τρίτους' παράγοντες τα αίτια της συμπεριφοράς τους, να γενικολογούν, να υπεργενικεύουν.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που αναφέρεται κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της συνέντευξης είναι αυτό της *διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων*. Με τη θέση ενός ερωτήματος στον ερωτώμενο είναι πιθανό, μέσα από την ανατροφοδότηση που του παρέχει, ο ερευνητής να του υποβάλει την απάντηση που αυτός αναμένει ή επιθυμεί να ακούσει. Άλλο ένα πιθανό ενδεχόμενο είναι η ανατροφοδότηση να μην είναι κατάλληλη και επαρκής ώστε να δώσει στο υποκείμενο το ανάλογο ερέθισμα να αναπτύξει πλήρως τις θέσεις του αναφορικά με το ερώτημα που τους έχει τεθεί. Και στις δύο περιπτώσεις τα δεδομένα που θα προκύψουν δε θα είναι αντιπροσωπευτικά και ανάλογα θα επηρεαστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Παράλληλα, ένας κίνδυνος που ελλοχεύει είναι ο συνεντευκτής, ακούσια συνήθως, να θίξει κατά κάποιο τρόπο το ερωτώμενο υποκείμενο είτε με το περιεχόμενο είτε με τη διατύπωσή της ερώτησης που του θέτει, προκαλώντας έτσι την αμυντική του αντίδραση.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το βασικό πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο ερευνητής καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στην παρουσιαζόμενη από τα υποκείμενα πραγματικότητα και στην καθεαυτή πραγματικότητα (σε αυτά που υποστηρίζουν τα υποκείμενα ότι κάνουν και πιστεύουν και σε αυτά που πραγματικά κάνουν και πιστεύουν). Για τη διασφάλιση της παραπάνω αναντιστοιχίας κατά την υλοποίηση της συνέντευξης δόθηκε προσοχή σε τρία κυρίως σημεία: την παρουσίαση του σκοπού της συνέντευξης στα

υποκείμενα, τη γενικότερη συμπεριφορά της ερευνήτριας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Καταρχάς, παρουσιάστηκε στα υποκείμενα ο σκοπός της συνέντευξης με όσο το δυνατόν πιο ουδέτερο τρόπο. Σκοπός, λοιπόν, της συνέντευξης έτσι, όπως παρουσιάστηκε στα υποκείμενα, ήταν να βοηθηθεί η ερευνήτρια να διαμορφώσει μία πληρέστερη εικόνα αναφορικά με τα όσα είχε παρατηρήσει στον προφορικό λόγο κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων και στα γραπτά των μαθητών (τετράδια ορθογραφίας, προτάσεων / εργασιών, 'Σκέφτομαι και γράφω'). Ειδικότερα, ενδιέφερε η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές που φιλοξενούν στις τάξεις τους, τους διδακτικούς στόχους στο μάθημα της 'Γλώσσας' και τη διδακτική διαδικασία που ακολουθείται και, τρίτον, τις αδυναμίες και τα λάθη που απαντούν συχνά στο γλωσσικό μάθημα. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν στο τέλος θα συνέβαλαν στην κάλυψη ενός θεωρητικού κενού προς όφελος τόσο της διδακτικής επιστήμης όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, όλες οι απόψεις των ερωτώμενων είχαν ενδιαφέρον και δεν ετίθετο θέμα σωστής και λανθασμένης απάντησης. Τέλος, τα υποκείμενα διαβεβαιώθηκαν για τον ανώνυμο χαρακτήρα της συζήτησης και τη μη κακή εκμετάλλευση των πληροφοριών που θα συλλέγονταν από αυτή. Η επεξεργασία των δεδομένων θα γινόταν με κάθε σοβαρότητα και, σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τον επιστημονικό κώδικα δεοντολογίας (βλ. Seliger & Shohamy:1989: 196).

Μεγάλη, επίσης, βαρύτητα δόθηκε στη γενικότερη συμπεριφορά της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Δεδομένου ότι η συνέντευξη ήταν το τρίτο και τελευταίο στάδιο διεξαγωγής της έρευνας, η ερευνήτρια είχε ήδη καταφέρει να κερδίσει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, την εμπιστοσύνη των υποκειμένων. Σε αυτό συνέβαλαν σημαντικά η συμμετοχή της στην καθημερινότητα των υποκειμένων και η γενικότερη στάση της στις επιμέρους συζητήσεις, που ήταν φιλική και έδειχνε ότι τα κατανοεί και τα συμμερίζεται. Μέσα από την καθημερινή συναναστροφή στο χώρο εργασίας τους η ερευνήτρια είχε γίνει ένα 'δικό τους' άτομο με το οποίο μπορούσαν να συζητούν σοβαρά και λιγότερο σοβαρά θέματα. Σε αυτή τη βάση κατανόησης ενθάρρυνε τα υποκείμενα να τη διαφωτίσουν πάνω σε ορισμένα θέματα (ερευνητικά ερωτήματα) παρά να της δικαιολογήσουν τις διδακτικές τους επιλογές ή

τις θέσεις τους. Με αυτό τον τρόπο, υιοθετώντας το ρόλο του ‘μαθητευόμενου’, επεχείρησε να αποδομήσει το ρόλο του ‘ειδικού’. Σε αυτό, άλλωστε, βοήθησε και το νεαρό, σε σχέση με τα υποκείμενα, της ηλικίας της. Έτσι, άφηνε το περιθώριο στα υποκείμενα να αναπτύξουν τις απόψεις τους, όπως εκείνα ήθελαν, και με εκφράσεις του προσώπου (βλέμμα, χαμόγελο, κίνηση του κεφαλιού) τα παρωθούσε να συνεχίσουν να εκφράζουν τις απόψεις τους δείχνοντας ότι τα παρακολουθεί και τα κατανοεί (Βάμβουκας 2002: 233). Οι παρεμβάσεις της περιορίζονταν στην επαναφορά του ομιλούντος υποκειμένου στο θέμα και την αίτηση διευκρινίσεων. Μέσα από τα παραπάνω, η ερευνήτρια προσπάθησε να εκμεταλλευτεί, με την καλή, βέβαια, έννοια, τη βαθύτερη ψυχολογική ανάγκη που αισθάνονται γενικά οι άνθρωποι να επικοινωνήσουν με τους άλλους και συχνά περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά να γίνουν κατανοητοί από αυτούς (βλ. Φίλιας 1996: 142).

Ένα τρίτο καίριο σημείο για την ομαλή και γόνιμη διεξαγωγή της συνέντευξης, στο οποίο δόθηκε μεγάλη, επίσης, βαρύτητα, ήταν η *διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων* στα υποκείμενα. Σημειώτέον ότι η συνέντευξη είχε ήδη εφαρμοστεί δοκιμαστικά σε τρεις άλλους δασκάλους που δεν είχαν καμία σχέση ούτε γνώριζαν τα υποκείμενα της έρευνας. Η απόφαση αυτή λήφθηκε, αφενός για να εξασκηθεί η ερευνήτρια στο να ακούει ‘με τα αυτιά του άλλου’ (όπως ακριβώς στην παρατήρηση έπρεπε να εξασκηθεί στο να βλέπει ‘με τα μάτια του άλλου’ βλ. Πηγιάκη 1988) κι, αφετέρου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων, κατά πόσο, δηλαδή, οι ερωτήσεις περιείχαν στοιχεία που θα μπορούσαν να θίξουν, κατά κάποιο τρόπο, τα υποκείμενα και να επηρεάσουν ανάλογα τα δεδομένα. Επιπλέον, η συγκεκριμένη δοκιμή συνέβαλε στον προβληματισμό πάνω στα κίνητρα των υποκειμένων που θα μπορούσαν να τα οδηγήσουν στη διατύπωση μίας ανακριβούς απάντησης. Με βάση την εμπειρία που αποκόμισε η ερευνήτρια από την ‘πειραματική’ εφαρμογή της συνέντευξης έγιναν κάποιες τροποποιήσεις στα ερωτήματα, που αφορούσαν κυρίως τη διατύπωση κι όχι τόσο το περιεχόμενό τους.

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων στα υποκείμενα παρουσίαζε, εν πολλοίς, τα ακόλουθα *χαρακτηριστικά*: καταρχάς, τα ερωτήματα ήταν κατά το δυνατόν σύντομα κι απλά, ώστε να μην κουράζουν τα υποκείμενα και το περιεχόμενό τους να καθίσταται εύκολα σαφές από αυτά. Έπειτα, διατυπώνονταν με μία λογική σειρά, από τα γενικότερα στα ειδικότερα ώστε τα υποκείμενα να είναι σε θέση να

παρακολουθούν τη ροή της συζήτησης και να βρίσκουν ένα ενδιαφέρον σε αυτή. Τρίτον, τα ερωτήματα της συνέντευξης χρειάστηκε, σε πολλές περιπτώσεις, να αναδιαμορφωθούν, προκειμένου να διασφαλιστεί ο μη κατευθυντικός τους χαρακτήρας. Έτσι, τα υποκείμενα δε θα προκαταλαμβάνονταν από το περιεχόμενο της εκάστοτε ερώτησης ή τον τόνο της φωνής της συνεντεύκτριας, να δώσουν τη μία ή την άλλη επιθυμητή ή αναμενόμενη απάντηση. Στη βάση αυτή προτιμήθηκαν οι ανοιχτές - έμμεσες ερωτήσεις και όσο γινόταν πιο ουδέτερες (π.χ. «*Με βάση την εμπειρία σας..., κατά τη γνώμη σας..., τι έχει για 'σας μεγαλύτερη σημασία..., ποιο παράγοντες θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο..., έχετε μήπως υπόψη...,* ») έναντι των κλειστών - άμεσων («*Τι ξέρετε για..., γιατί εμμένετε..., τι κάνετε για...*»). Κατά αυτόν τον τρόπο, δινόταν η δυνατότητα στα υποκείμενα να προβληματιστούν πάνω στα ερωτήματα που τους τίθενταν και να παραθέσουν όσο γινόταν πιο εμπειριστατωμένα και με περισσότερη ευκρίνεια τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, η διατύπωση γινόταν μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που παρείχε στους ερωτώμενους επαρκείς πληροφορίες ώστε να κατανοούν το περιεχόμενό τους με ακρίβεια και να είναι σε θέση να απαντήσουν ανάλογα. Ειδικότερα, χρησιμοποιούνταν παραδείγματα από τη συγκεκριμένη διδακτική πραγματικότητα (λάθη μαθητών, διδακτικές τακτικές). Δινόταν, έτσι, προοπτική στις απαντήσεις τους (βλ. Mertens 1998: 133).

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της συνέντευξης, η ερευνήτρια είχε μάθει τα ερωτήματα 'απέξω' και φρόντιζε να τα διατυπώνει αργά και με καθαρή προφορά. Κατά τις απαντήσεις που έδιναν τα υποκείμενα τηρούσε γενικά ουδέτερη στάση δείχνοντας συνεχώς το ενδιαφέρον της σε αυτά που έλεγαν (με το βλέμμα, το χαμόγελο, την κίνηση του κεφαλιού), χωρίς να ευνοεί τη μία ή την άλλη άποψη που εξέφραζαν. Ακόμη, γινόταν ανατροφοδότηση στα υποκείμενα επαναλαμβάνοντας μέρος ή ολόκληρη την απάντησή τους. Η συγκεκριμένη τακτική είχε διπλό όφελος: αφενός επέτρεπε στην ερευνήτρια να ελέγχει τις απαντήσεις των υποκειμένων κι, αφετέρου βοηθούσε τα υποκείμενα να σκέφτονται βαθύτερα, να εντοπίζουν σχέσεις κι, ενδεχομένως, να διατυπώνουν ιδέες που δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως (βλ. Βάμβουκας 2002: 233).

Για την καταγραφή των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων επιλέχθηκε η *ηχογράφηση* της συνέντευξης, εφόσον, βέβαια, πρώτα είχε εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Η επιλογή αυτή διευκόλυνε μεταγενέστερα τη μελέτη και την ανάλυση των

δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Άλλωστε, ο εναλλακτικός τρόπος τήρησης σημειώσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δεδομένου του πλήθους των ερωτημάτων που πραγματευόταν, θα καθιστούσε το έργο της συνέντευξης εξαντλητικό για την ερευνήτρια και θα μετατόπιζε την προσοχή της από την παροχή ερεθισμάτων στα υποκείμενα (ανατροφοδότηση) στην ανελλιπή, δίχως άλλο, καταγραφή των απαντήσεών τους. Θα καθιστούσε, εν ολίγοις, αναποτελεσματική τη συζήτηση ερευνήτριας - υποκειμένων και αυτό θα επηρέαζε ανάλογα την αξιοπιστία των δεδομένων που θα συλλέγονταν (βλ. Βάμβουκας ό.π. : 233).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη συνέντευξη, αυτά αφορούσαν τρεις κύριες *θεματικές περιοχές*: πρώτον, τη διγλωσσία και την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, δεύτερον, τη διδασκαλία της Ελληνικής (είτε πρόκειται για πρώτη είτε πρόκειται για δεύτερη γλώσσα) και, τρίτον, τα γλωσσικά λάθη. Τα ερωτήματα της συνέντευξης και οι απαντήσεις που προέκυψαν από αυτά παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας. Κατά την αρχή δε της συνέντευξης τέθηκαν κάποια προκαταρκτικά ερωτήματα (ερωτήματα I) που είχαν ως στόχο να εισαγάγουν ομαλά τα υποκείμενα στο κυρίως θέμα, που αποτελούσαν οι τρεις προαναφερθείσες θεματικές περιοχές. Τα προκαταρκτικά αυτά ερωτήματα αφορούσαν: τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τις σπουδές τους, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Στη συνέχεια, τέθηκαν τα ερωτήματα περί διγλωσσίας και εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, τα υποκείμενα ερωτήθηκαν για την εμπειρία που είχαν με τους δίγλωσσους μαθητές, εάν είχαν ενημερωθεί, κατά κάποιο τρόπο, για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, εάν γνώριζαν τη θέση που κατείχε η πρώτη γλώσσα στην καθημερινότητα των δίγλωσσων μαθητών. Επίσης, ερωτήθηκαν για τους παράγοντες που πίστευαν ότι παίζουν ρόλο στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, το ρόλο που θεωρούσαν ότι παίζει η πρώτη γλώσσα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, τα κριτήρια με τα οποία όριζαν το επίπεδο ελληνομάθειας ενός μαθητή, εάν όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές τους είχαν προηγουμένως φοιτήσει σε Τάξεις Υποδοχής, εάν η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών συνεπαγόταν τροποποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Η συζήτηση των παραπάνω ερωτημάτων στόχευε στην ανίχνευση των γνώσεων και των θέσεων των δασκάλων του δείγματος πάνω στο θέμα της διγλωσσίας. Αυτό θα συνιστούσε τη βάση για να ανιχνευθεί στη συνέχεια το πώς τη διαχειρίζονταν μέσα στην τάξη σε συνδυασμό με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας γενικά.

Έπειτα, ακολούθησαν τα ερωτήματα περί διδασκαλίας της Ελληνικής γενικά (πρώτης - δεύτερης γλώσσας). Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα της κατηγορίας αυτής αφορούσαν: στους διδακτικούς στόχους που τίθενταν στο μάθημα της Γλώσσας και εάν αυτοί διαφοροποιούνταν μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, εάν υπήρχε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής, εάν δινόταν προτεραιότητα στην ανάπτυξη κάποιας από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) ή στην απόκτηση ακρίβειας ή ευχέρειας λόγου. Αυτή η κατηγορία ερωτημάτων λειτούργησε, κατά κάποιο τρόπο, συμπληρωματικά ως προς την προηγούμενη, εφόσον έδινε την ευκαιρία στη συνεντεύκτρια να συσχετίσει τις θέσεις τους περί διγλωσσίας και διδακτικής των δίγλωσσων μαθητών (ερωτήματα II) με τους στόχους που έθεταν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και ενδεχόμενες τροποποιήσεις σε αυτούς μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών (ερωτήματα III).

Στο τέλος, τέθηκαν στα υποκείμενα τα ερωτήματα (ερωτήματα IV) που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τα γλωσσικά λάθη και στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν για να τα αντιμετωπίσουν. Εκτενέστερα, τα ερωτήματα της τέταρτης κατηγορίας αναφέρονταν στα κριτήρια θεώρησης ενός τύπου / δομής ως λανθασμένου/ ης, στην ενδεχόμενη διαφορά των λαθών μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, την τυχόν διαφοροποίηση της διόρθωσης ανάλογα με το εάν αποδέκτης ήταν μονόγλωσσος ή δίγλωσσος μαθητής, με ποιους τρόπους γενικά διορθώνουν ένα γλωσσικό λάθος, σε ποια λάθη αποδίδουν μεγαλύτερη και σε ποια μικρότερη προσοχή και πώς τα αντιμετωπίζουν, αντίστοιχα κι, ακόμη, πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματική διόρθωση. Τα παραπάνω ερωτήματα συνιστούσαν προέκταση των προηγούμενων ερωτημάτων (II, III) κι ένα τρόπο διασταύρωσης με τα δεδομένα των προηγούμενων κατηγοριών αφενός, και τα δεδομένα της παρατήρησης αφετέρου (προφορικού και γραπτού λόγου).

Επιπρόσθετα, κάτι που επιχειρήθηκε και κατά τις τρεις ερευνητικές φάσεις, ήταν κάθε φορά που εισερχόμασταν στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας (σχολείο) να αφήνουμε κατά μέρος τις προσωπικές και επιστημονικές μας θέσεις, προκειμένου η πραγματικότητα που είχαμε σκοπό να καταγράψουμε να είναι αυτή που πραγματικά είναι κι όχι αυτή που περιμέναμε ή νομίζαμε ότι είναι. Για το λόγο αυτό οι όποιες

πρόχειρες ερμηνείες δίνονταν κατά την καταγραφή των δεδομένων διαχωρίζονταν από την κύρια περιγραφή (γράφονταν με στυλό άλλου χρώματος) και υπόκεινταν σε συνεχή αναθεώρηση μέχρι το τέλος της έρευνας. Ιδιαίτερα κατά την παρατήρηση προσπαθήσαμε να αποδελτιώσουμε τη συγκεκριμένη διδακτική κατάσταση και να διαπιστώσουμε ποιες τακτικές ήταν περισσότερο αποτελεσματικές από άλλες, κι όχι να διαπιστώσουμε κατά πόσο η γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ήταν αποτελεσματική ή όχι. Εάν ήταν, δηλαδή, έτσι όπως εμείς προσωπικά θεωρούσαμε ότι έπρεπε να είναι (βλ. Πηγιάκη 1988: 92).

7.5.3 Η συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές

Σε ένα δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές. Η συνέντευξη λειτούργησε ως μία συζήτηση που άρχιζε από την ερευνήτρια και είχε αποδέκτη το δίγλωσσο μαθητή, και σκοπός της ήταν να συγκεντρώσει πληροφορίες συναφείς με τους καθορισμένους στόχους της έρευνας (βλέπε Cohen & Manion 1997b:374).

Ειδικότερα, σκοπός της συνέντευξης ήταν να συγκεντρώσει κάποιες βασικές προσωπικές πληροφορίες από τους μαθητές αναφορικά με το γλωσσικό (-οικογενειακό) τους υπόβαθρο. Τα στοιχεία που θα συγκεντρώνονταν θα συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός γενικότερου πλαισίου αναφοράς, μέσα στο οποίο θα τοποθετούνταν τα κύρια ερευνητικά δεδομένα που θα προέκυπταν από τις άλλες δύο ερευνητικές φάσεις, την παρατήρηση και τη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, υπήρχε η σκέψη να διανεμηθεί στους δίγλωσσους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο. Τελικά, ωστόσο, προτιμήθηκε να γίνει *συνέντευξη* βασισμένη στο ερωτηματολόγιο, που είχε ήδη κατασκευαστεί. Η συνέντευξη, συνεπώς, ήταν *δομημένη*, εφόσον βασιζόταν σε προκατασκευασμένα ερωτήματα. Η δομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε καταλληλότερη από το ερωτηματολόγιο για τους ακόλουθους λόγους: καταρχάς, η συνέντευξη θα εξασφάλιζε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τους μαθητές, γεγονός που θα της επέτρεπε να παρατηρήσει, παράλληλα, με το περιεχόμενο των απαντήσεών τους το πόσο σίγουροι ήταν για τις απαντήσεις που έδιναν (τυχόν δισταγμούς, στοιχεία αβεβαιότητας) ή τη διάθεσή τους

απέναντι σε θέματα, όπως πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Έπειτα, με τον τρόπο αυτό θα ήταν -περισσότερο- σίγουρο ότι οι μαθητές καταλάβαιναν επακριβώς τις ερωτήσεις που τους τίθενταν και σε αντίθετη περίπτωση θα τους παρέχονταν οι ανάλογες διευκρινίσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεών τους. Τέλος, η επιλογή αυτή έγινε προς διευκόλυνση των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι, άλλωστε, δεν αποτελούσαν τα καθεαυτά υποκείμενα της έρευνας.

Υποστηρίζεται ότι η *χρήση του ερωτηματολογίου* στα πλαίσια της συνέντευξης δε λειτουργεί σε βάρος του 'ανοιχτού' χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας. Με τη διατύπωση κάθε ερωτήματος η δυνατότητα για ανιχνευτικές, μη δομημένες ερωτήσεις παραμένει. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την κάλυψη όλων των θεματικών περιοχών με τον ίδιο τρόπο για κάθε συνεντευξιαζόμενο και επιτρέπει στον ερευνητή να εστιάσει την προσοχή του όχι τόσο στα ερωτήματα καθεαυτά και στον τρόπο διατύπωσής τους αλλά στις καθεαυτές μαρτυρίες των υποκειμένων (Mertens 1998: 123). Εν ολίγοις, το ερωτηματολόγιο αφενός συμβάλλει στη συστηματική συλλογή δεδομένων κι, αφετέρου 'λύνει' τα χέρια του ερευνητή. Για το λόγο αυτό ο ερευνητής δε θα πρέπει να χάνει ευκαιρίες ελεύθερου χειρισμού θεμάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ο σκοπός της συνέντευξης, έτσι όπως *παρουσιάστηκε στους μαθητές*, ήταν να αντλήσει πληροφορίες γύρω από τις δύο γλώσσες των -δίγλωσσων- μαθητών. Κατά τη διεξαγωγή της η ερευνήτρια κρατούσε, ανάλογα με το εάν ο μαθητής ήταν κορίτσι ή αγόρι, ένα ροζ ή ένα γαλάζιο, αντίστοιχα ερωτηματολόγιο και το συμπλήρωνε την ώρα εκείνηπου έπαιρνε τη συνέντευξη. Η συζήτηση έγινε σε φιλική ατμόσφαιρα δεδομένης της συναναστροφής των υποκειμένων-στην προκειμένη περίπτωση- με την ερευνήτρια επί τρεις εβδομάδες περίπου. Ούτως ή άλλως, οι ερωτήσεις ήταν 'γεγονοτικές', δεν αφορούσαν, δηλαδή, κρίσεις ή στάσεις των υποκειμένων ώστε να απαιτείται ιδιαίτερος τρόπος (ουδέτερης) διατύπωσής τους.

Το ενδιαφέρον της συνέντευξης *επικεντρώθηκε*, εν πολλοίς, στη χρήση των δύο γλωσσών (πρώτης και δεύτερης) και κατά πόσο αυτή γίνεται απρόσκοπτα από τους δίγλωσσους μαθητές. Αναλυτικότερα, τα ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στη: χώρα καταγωγής των μαθητών και τα έτη παραμονής τους στην Ελλάδα, το βαθμό χρήσης της πρώτης γλώσσας, το βαθμό κατανόησης της δεύτερης γλώσσας στο

σχολικό και μη περιβάλλον, τα μαθήματα στις Τάξεις Υποδοχείς, τη γλωσσική τους προτίμηση και τη στάση της οικογένειας απέναντι στις δύο γλώσσες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.0 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ακολουθώντας τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (παρατήρηση, συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, συνέντευξη με τους μαθητές) παρακάτω παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα της έρευνας, αρχικά ξεχωριστά έτσι, όπως προέκυψαν από καθεμία φάση της έρευνας και, έπειτα, σε αντιδιαστολή μεταξύ τους ούτως, ώστε ο αναγνώστης να έχει μία πρώτη εικόνα για τα δεδομένα που προέκυπταν από καθεμία ερευνητική φάση και μία συνολική, έπειτα, εικόνα για τα θέματα που πραγματευόταν η έρευνα.

8.1 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

8.1.1 Οι κατηγορίες της παρατήρησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της παρατήρησης ήταν η καταγραφή των λαθών των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών σε συνάρτηση με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά από τον εκάστοτε διδάσκοντα για την αντιμετώπισή τους. Πέραν τούτου, η παρατήρηση στόχευε στη βολιδοσκόπηση του γενικότερου διδακτικού κλίματος που επικρατούσε στην τάξη και ήταν πιθανό να σχετίζεται με τον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών των μαθητών. Οι διαπιστώσεις, οι οποίες προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης διασταυρώνονται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο με αυτές της συνέντευξης με τους μαθητές και της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς και βάσει αυτών συνάγονται στη συνέχεια τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας.

Η παρουσίαση και η *ανάλυση των δεδομένων* της παρατήρησης ‘κινείται’ σε δύο κύρια επίπεδα: το επίπεδο των γλωσσικών λαθών (μορφολογικό, φωνολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό) και το επίπεδο των διορθωτικών πρακτικών (επισήμανση, ανατροφοδότηση, επίκληση, διόρθωση και παράβλεψη). Μέσα από την καταγραφή και κωδικοποίηση των λαθών των μαθητών και των αντίστοιχων τρόπων αντιμετώπισής τους από τον εκάστοτε διδάσκοντα προκύπτουν τα συμπεράσματα του ερευνητικού εργαλείου της παρατήρησης. Σημειωτέον ότι τα *λάθη* μελετώνται μέσα από επιμέρους προοπτικές. Ειδικότερα, μέσα από την προοπτική της συχνότητας εμφάνισής τους γενικά στο λόγο των μαθητών, του προφορικού και του

γραπτού λόγου, αλλά και της γλωσσικής ‘ομάδας’ στην οποία ανήκουν οι μαθητές, δίγλωσσοι, δηλαδή, και μονόγλωσσοι. Παρακάτω παρουσιάζονται, πρώτα, τα λάθη και οι πρακτικές αντιμετώπισης συνολικά, και στα τρία τμήματα, δηλαδή, κι, έπειτα, ξεχωριστά σε καθένα από αυτά.

8.1.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης

8.1.2.1 Παρουσίαση των γλωσσικών λαθών των μαθητών

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 1.), από τα λάθη γενικά των μαθητών που ενοπίστηκαν και καταγράφηκαν τη μεγαλύτερη *συχνότητα εμφάνισης* παρουσίαζαν τα μορφολογικά λάθη. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συνάδει με την ‘πλούσια’ μορφολογία της διδασκόμενης, ελληνικής γλώσσας (κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, ιστορική ορθογραφία, συνύπαρξη δημοτικών και λόγιων τύπων) (Κατσιμαλή 2005). Ακολουθούσαν, ως προς τη συχνότητα, τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά λάθη, ενώ τα συντακτικά παρουσίαζαν τη χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης. Η ιεράρχηση αυτή των λαθών αποτελούσε το γενικό κανόνα. Παραταύτα, διαπιστώθηκε σημαντική απόκλιση στην εσωτερική κατανομή των επιμέρους κατηγοριών των λαθών στον προφορικό και το γραπτό λόγο των μαθητών.

ΛΑΘΗ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	
Μορφολογικά	28	23,93 %	252	64,95 %	280	55,45 %
Φωνολογικά	46	39,32 %	45	11,60 %	91	18,02 %
Σημασιολογικά	38	32,48 %	33	8,51 %	71	14,06 %
Συντακτικά	5	4,27 %	58	14,95 %	63	12,48 %
ΣΥΝΟΛΟ ΛΑΘΩΝ	117	100 %	388	100 %	505	100 %

Πίνακας 1. Γενική κατανομή των λαθών (προφορικός και γραπτός λόγος)

Μία βασική διαπίστωση που προκύπτει αναφορικά με τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου είναι ότι τα περισσότερα λάθη μαθητών αφορούσαν στο γραπτό λόγο. Η διαπίστωση αυτή είναι πιθανόν να συνδέεται με το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είθισται να είναι εκτενέστερος από τον προφορικό κι, επομένως, να παράγονται σε αυτόν περισσότερα λάθη. Επιπλέον, όμως, και η αντιληπτική ικανότητα (της ερευνήτριας, εν προκειμένω) την ώρα της διδασκαλίας ενδέχεται κάποιες φορές να είναι μειωμένη συγκριτικά με όταν μελετώνται γραπτά κείμενα λόγου. Ειδικότερα, στον *προφορικό λόγο* τα φωνολογικά λάθη αποτελούσαν την πλέον συνήθη κατηγορία λαθών και ακολουθούσαν ιεραρχικά τα σημασιολογικά, τα μορφολογικά και, τέλος, τα συντακτικά λάθη. Διαφορετική, ωστόσο, κατανομή είχαν οι επιμέρους κατηγορίες λαθών στο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, στο *γραπτό λόγο* απαντούσαν σε πολύ υψηλό βαθμό μορφολογικού τύπου λάθη κι έπονταν, αν και με σημαντική απόκλιση, τα συντακτικά, τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά, τέλος, λάθη. Η σημαντική αυτή απόκλιση των μορφολογικών λαθών, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, ενδεχομένως να εγείρει κάποια ερωτηματικά σχετικά με την έμφαση που δίνεται αλλά και την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας της μορφολογίας στα συγκεκριμένα τμήματα του δείγματος. Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά λάθη απαντούν σχεδόν εξίσου στον προφορικό και το γραπτό λόγο, σε αντίθεση με τα μορφολογικά που απαντούν κατεξοχήν στο γραπτό λόγο και τα συντακτικά που απαντούν κατεξοχήν στο γραπτό λόγο των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η φύση του προφορικού και του γραπτού, αντίστοιχα λόγου και η αντιληπτική ικανότητα της ερευνήτριας την ώρα της καταγραφής των λαθών ενδέχεται να έχουν παίξει κάποιο ρόλο στα παρακάτω αποτελέσματα.

Αναφορικά με τις *δύο 'ομάδες' μαθητών*: δίγλωσσων και μονόγλωσσων (βλ. πίνακα 2) από τα δεδομένα της παρατήρησης προέκυψε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έκαναν γενικά περισσότερα λάθη από ό,τι οι μονόγλωσσοι, δεδομένης της ένα προς ένα αναλογία τους στα συγκεκριμένα τμήματα. Ειδικότερα, η συχνότητα εμφάνισης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών των πρώτων ήταν, κατά κανόνα, διπλάσια από αυτή των δεύτερων. Αναλυτικότερα, οι *δίγλωσσοι* μαθητές συνήθιζαν να υποπίπτουν σε μορφολογικά λάθη σε σημαντικά μεγάλο βαθμό, ενώ ακολουθούσαν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τα φωνολογικά, τα συντακτικά και, τέλος, τα σημασιολογικά λάθη. Από την άλλη πλευρά, οι *μονόγλωσσοι* μαθητές υπέπιπταν,

επίσης, κατά κύριο λόγο, σε μορφολογικού τύπου λάθη, ενώ ακολουθούσαν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, τα σημασιολογικά, τα συντακτικά και τα φωνολογικά, τέλος, λάθη. Συγκρίνοντας τις δύο ‘ομάδες’ μεταξύ τους παρατηρούμε ότι τα μορφολογικά και τα συντακτικά λάθη απαντούν στον ίδιο σχεδόν βαθμό στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές, αντίθετα με τα φωνολογικά λάθη που απαντούν σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό στους δίγλωσσους και τα σημασιολογικά, που απαντούν σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό στους μονόγλωσσους. Μάλιστα, ενώ για τους δίγλωσσους μαθητές τα φωνολογικά λάθη αποτελούν τη δεύτερη κυριότερη, μετά τα μορφολογικά, κατηγορία λαθών, για τους μονόγλωσσους αποτελούν τη λιγότερο συχνή κατηγορία λαθών. Δεύτερη, αντίστοιχα, κυριότερη κατηγορία λαθών συνιστούν για τους μονόγλωσσους τα σημασιολογικά λάθη.

ΛΑΘΗ	ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ		ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό
Μορφολογικά	189	55, 26 %	91	56, 17 %
Φωνολογικά	75	21, 93 %	16	9, 88 %
Σημασιολογικά	36	10, 53 %	34	20, 99 %
Συντακτικά	42	12, 28 %	21	12, 96 %
ΣΥΝΟΛΟ	342	100 %	162	100 %

Πίνακας 2. Γενική κατανομή των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών

Εξειδικεύοντας το σημείο της αναφοράς μας στα τρία τμήματα που πήραν μέρος στην έρευνα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης γενικά των λαθών, των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου και των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών. Αναλυτικότερα, μέσα από τη μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση στο τμήμα της Δ΄ τάξης (βλ. πίνακα 3.) διαπιστώνεται ότι τα λάθη των μαθητών ήταν κατεξοχήν μορφολογικά και, κατά δεύτερο λόγο, φωνολογικά, σημασιολογικά και συντακτικά. Επίσης, αντιπαραβάλλοντας τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου

παρατηρούμε, καταρχάς, τη συντριπτική υπεροχή των λαθών του γραπτού λόγου έναντι των λαθών του προφορικού λόγου. Η απόκλιση αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στην ίδια τη φύση του γραπτού λόγου που ενθαρρύνει την παραγωγή εκτενέστερων κειμένων, αντίθετα, συνήθως, με τον προφορικό λόγο. Έτσι, λοιπόν, στο μεν προφορικό λόγο έβριθαν τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά, έπειτα, λάθη, και στο δε γραπτό έβριθαν τα μορφολογικά λάθη. Συγκριτικά ελάσσονος βαρύτητας ήταν, έπειτα, τα φωνολογικά και τα σημασιολογικά λάθη στο γραπτό λόγο.

ΛΑΘΗ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ
Μορφολ/κά	10	25 %	132	66, 33 %	142
Φωνολ/κά	16	40 %	30	15, 08 %	46
Σημασιολ/κά	13	32, 5 %	14	7, 04 %	27
Συντακτικά	1	2, 5 %	23	11, 56 %	24
ΣΥΝΟΛΟ	40	100 %	199	100 %	239

Πίνακας 3. Κατανομή των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών της Δ΄ τάξης

Από την άλλη πλευρά, συγκρίνοντας τα λάθη των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών της Δ΄ τάξης (βλ. πίνακα 4.) οδηγούμαστε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Πρώτα πρώτα, σημαντική υπερεκπροσώπηση των μορφολογικών λαθών παρατηρείται και στις δύο ‘ομάδες’ μαθητών: των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων. Εντούτοις, η συχνότητα εμφάνισης των υπολοίπων κατηγοριών διαφοροποιείται στους μεν και τους δε. Ειδικότερα, οι *δίγλωσσοι* μαθητές, μετά τα μορφολογικά λάθη, υποπίπτουν συνηθέστερα σε φωνολογικού, συντακτικού και, λιγότερο συχνά, σε σημασιολογικού τύπου λάθη. Από την άλλη πλευρά, οι *μονόγλωσσοι* συμμαθητές τους, μετά τα μορφολογικά, είθισται να υποπίπτουν σε σημασιολογικά, συντακτικά και, λιγότερο συχνά, σε φωνολογικά λάθη. Τα φωνολογικά, επομένως, λάθη που αποτελούν για τους δίγλωσσους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος της Δ΄ τάξης τη δεύτερη σημαντικότερη κατηγορία λαθών, αποτελούν για τους μονόγλωσσους μαθητές τη λιγότερο συχνή κατηγορία λαθών. Για τους τελευταίους, δεύτερη σημαντικότερη κατηγορία λαθών αποτελούν τα σημασιολογικά λάθη με σημαντική απόκλιση από την κύρια κατηγορία λαθών, για τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές, που είναι τα μορφολογικά λάθη.

ΛΑΘΗ	ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Μορφολ/κά	7	29,17 %	82	63,57 %	89	58, 17 %	3	18,75 %	50	71,4 3%	53	61, 63 %
Φωνολ/κά	14	58,33 %	25	19,38 %	39	25, 49 %	2	12,5 %	5	7,14 %	7	8, 14 %
Σημαιολ/κά	3	12,5 %	8	6,20 %	11	7, 19 %	10	62,5 %	6	8,57 %	16	18, 60 %
Συντακ/κά	0	0 %	14	10,85 %	14	9, 15 %	1	6,25 %	9	12,8 6%	10	11, 63 %
ΣΥΝΟΛΟ	24	100 %	129	100%	153	100 %	16	100%	70	100 %	86	100 %

Πίνακας 4. Κατανομή των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών Δ' τάξης (προφορικός και γραπτός λόγος)

Αναφορικά, έπειτα, με τα γλωσσικά λάθη στα οποία υπέπιπταν οι μαθητές της Ε' τάξης (βλ. πίνακα 5.) διαπιστώνεται, καταρχάς, η σημαντική υπερεκπροσώπηση των μορφολογικών λαθών. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την παρατήρηση, οι μαθητές της Ε' τάξης, πέραν των μορφολογικών λαθών, συνήθιζαν να κάνουν λάθη συντακτικού, σημασιολογικού και φωνολογικού τύπου. Σημειωτέον ότι τα σημασιολογικά και τα φωνολογικά λάθη απαντούσαν στο λόγο γενικά των μαθητών με την ίδια συχνότητα.

Παραταύτα, στον *προφορικό λόγο* των μαθητών της Ε' τάξης παρατηρούνται, κατά κύριο λόγο, φωνολογικά, σημασιολογικά και μορφολογικά λάθη και, κατά ελάσσονα λόγο, συντακτικά. Η ιεράρχηση αυτή θεωρείται εύλογη, εάν λάβουμε υπόψη τη φύση του προφορικού λόγου, που, κατά κανόνα, δεν ευνοεί την παραγωγή εκτεταμένου λόγου ούτως, ώστε να προκύψει πληθώρα μορφολογικών ή συντακτικών λαθών. Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την ιεράρχηση των λαθών του γραπτού λόγου, όπου κυριαρχούν συντριπτικά τα μορφολογικά λάθη, έπονται τα συντακτικά, ενώ τα σημασιολογικά και τα φωνολογικά είναι σχετικά λιγότερα.

ΛΑΘΗ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ
Μορφολογικά	9	21, 95 %	83	63, 36 %	92
Φωνολογικά	16	39, 02 %	9	6, 87 %	25
Σημασιολογικά	14	34, 15 %	11	8, 40 %	25
Συντακτικά	2	4, 88 %	28	21, 37 %	30
ΣΥΝΟΛΟ	41	100 %	131	100 %	172

Πίνακας 5. Κατανομή των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών της Ε΄ τάξης

Σε ό,τι αφορά δε τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές της Ε΄ τάξης διαπιστώνονται τα εξής από τα δεδομένα της παρατήρησης (βλ. πίνακα 6.): αν και τα μορφολογικά αποτελούν την πλέον συνήθη κατηγορία λαθών και για τις δύο ‘ομάδες’ μαθητών, η συχνότητα εμφάνισης των υπόλοιπων κατηγοριών λαθών διαφοροποιείται στους μεν και τους δε. Ειδικότερα, για τους *δίγλωσσους* μαθητές δεύτερη κυριότερη κατηγορία λαθών αποτελούν τα συντακτικά και ακολουθούν τα φωνολογικά και, τέλος, τα σημασιολογικά λάθη, ενώ στους μονόγλωσσους, μετά τα μορφολογικά λάθη, απαντούν συχνότερα στο λόγο τους τα σημασιολογικά, τα συντακτικά και τα φωνολογικά. Επομένως, διαπιστώνεται η εξής αντίθεση ανάμεσα στα λάθη των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών: ενώ στους δίγλωσσους τα συντακτικά και τα φωνολογικά λάθη αποτελούν, μετά τα μορφολογικά λάθη, τις βασικότερες κατηγορίες λαθών, οι συγκεκριμένες κατηγορίες λαθών εμφανίζονται με τη μικρότερη συχνότητα στους μονόγλωσσους μαθητές.

ΛΑΘΗ	ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Μορφολ/κά	7	24,14 %	63	64,29 %	99	55,31 %	2	9,52 %	20	60,61 %	22	31,48 %
Φωνολ/κά	12	41,38 %	8	8,16 %	25	13,97 %	4	19,05 %	1	3,03 %	5	9,26 %
Σημασιολ/κά	9	31,03 %	6	6,12 %	25	13,97 %	5	23,81 %	5	15,15 %	10	18,52 %
Συντακ/κά	1	3,45 %	21	21,43 %	30	16,76 %	10	47,62 %	7	21,21 %	17	31,48 %
ΣΥΝΟΛΟ	29	100%	98	100%	179	100%	21	100%	33	100%	54	100%

Πίνακας 6. Κατανομή των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών της Ε΄ τάξης (προφορικός και γραπτός λόγος)

Αναφορικά, έπειτα, με τα λάθη των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης έτσι, όπως παρατηρήθηκαν, καταγράφηκαν και συγκεντρώθηκαν κατά την παρατήρηση (πίνακας 7.) διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα. Την πλέον συνήθη κατηγορία λαθών για τους μαθητές της Στ΄ τάξης αποτελούσαν τα μορφολογικά λάθη, ενώ έπονταν αυτών τα φωνολογικά, τα σημασιολογικά και, τέλος, τα συντακτικά λάθη.

Σε ό,τι αφορά, ωστόσο, τον προφορικό και το γραπτό λόγο παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την παραπάνω γενική ιεράρχηση των λαθών. Συγκεκριμένα, στον προφορικό λόγο απαντούσαν πρωτίστως φωνολογικά κι, έπειτα, σημασιολογικά και μορφολογικά λάθη, ενώ τα συντακτικά αποτελούσαν τη λιγότερο συνήθη κατηγορία λαθών. Από την άλλη πλευρά, στο γραπτό λόγο εντοπίστηκαν κατεξοχήν μορφολογικά λάθη, ενώ σε μικρότερο βαθμό εντοπίστηκαν σημασιολογικά, συντακτικά και φωνολογικά, τέλος, λάθη.

ΛΑΘΗ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ
Μορφολογικά	9	25 %	37	63, 79 %	46
Φωνολογικά	14	38, 89 %	6	10, 34 %	20
Σημασιολογικά	11	30, 56 %	8	13, 79 %	19
Συντακτικά	2	5, 56 %	7	12, 07 %	9
ΣΥΝΟΛΟ	36	100 %	58	100 %	94

Πίνακας 7. Κατανομή των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών της Στ΄ τάξης

Αντιπαραβάλλοντας τα λάθη που παρατηρήθηκε να κάνουν οι δίγλωσσοι και οι μονόγλωσσοι μαθητές της Στ΄ τάξης (βλ. πίνακα 8.) διαπιστώθηκαν τα παρακάτω. Καταρχάς, η συχνότητα εμφάνισης των επιμέρους λαθών διέφερε στους μεν και τους δε. Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι μαθητές της Στ΄ τάξης υπέπιπταν πρωτίστως σε μορφολογικά, έπειτα, σε φωνολογικά και σημασιολογικά λάθη και λιγότερο συχνά σε συντακτικού τύπου λάθη. Αντίθετα, οι μονόγλωσσοι μαθητές της Στ΄ τάξης υπέπιπταν, κατά κύριο λόγο, σε σημασιολογικά λάθη, ενώ έπονταν, αν και με σημαντική απόκλιση, τα μορφολογικά και με ακόμη σημαντικότερη τα φωνολογικά και τα συντακτικά λάθη. Μία πρώτη κοινή διαπίστωση είναι ο ελάχιστων ρόλος των

συντακτικών λαθών και για τις δύο ‘ομάδες’ μαθητών. Επίσης, μολονότι τα μορφολογικά λάθη είναι αρκετά συχνά στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές, το ποσοστό εμφάνισής τους στους δίγλωσσους είναι αρκετά μεγαλύτερο από ό,τι στους μονόγλωσσους. Αντίστοιχα, τα σημασιολογικά λάθη που απαντούν με συντριπτικό ποσοστό (78 %) στους μονόγλωσσους μαθητές, αποτελούν την τρίτη συχνότερη κατηγορία λαθών για τους δίγλωσσους συμμαθητές τους.

ΛΑΘΗ	ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Μορφολ/κά	7	29,17 %	23	60,53 %	30	48,39 %	2	18,18 %	14	70 %	16	51,61 %
Φωνολ/κά	10	41,67 %	6	15,79 %	16	25,81 %	4	36,36 %	0	0 %	4	12,90 %
Σημασιολ/κά	6	25 %	4	10,53 %	10	16,13 %	4	36,36 %	4	20 %	8	25,80 %
Συντακ/κά	1	4,17 %	5	13,16 %	6	9,68 %	1	9,09 %	2	10 %	3	9,68 %
ΣΥΝΟΛΟ	24	100%	38	100%	62	100%	11	100%	20	100%	31	100%

Πίνακας 8. Κατανομή των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών της Στ΄ τάξης (προφορικός και γραπτός λόγος)

Στο σημείο αυτό, έχοντας αναφερθεί στη γενική εικόνα των λαθών στα τρία τμήματα και στο καθένα από αυτά ξεχωριστά κρίνουμε σκόπιμο να *συγκρίνουμε* τα τρία τμήματα ως προς τις επιμέρους κατηγορίες των λαθών, τον προφορικό και το γραπτό λόγο και ως προς τη γλωσσική ‘ομάδα’ στην οποία ανήκαν οι μαθητές (δίγλωσσοι και μονόγλωσσοι). Αναφορικά, λοιπόν, με τη *συχνότητα εμφάνισης* των επιμέρους λαθών (βλ. πίνακα 9., στην επόμενη σελίδα) διαπιστώνονται τα εξής: και στα τρία τμήματα τα μορφολογικά λάθη υπερεκπροσωπούνται σε σημαντικά μεγάλο βαθμό συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών. Τα φωνολογικά, εν συνεχεία, λάθη τα οποία έπονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους απαντούν στον ίδιο περίπου βαθμό στα τμήματα της Δ΄ και της Στ΄ τάξης, εν αντιθέσει με το τμήμα της Ε΄ τάξης, όπου απαντούν με μικρότερη συχνότητα και αποτελούν τη λιγότερο συχνή κατηγορία λαθών. Των μορφολογικών και των φωνολογικών λαθών έπονται τα σημασιολογικά λάθη, τα οποία αποτελούν την τρίτη, κυριότερη κατηγορία λαθών και για τα τρία τμήματα που παρατηρήθηκαν. Τα συντακτικά, τέλος, λάθη αποτελούν τη λιγότερο

συχνή κατηγορία λαθών με εξαίρεση το τμήμα της Ε΄ τάξης, όπου αποτελούν τη δεύτερη, κυριότερη κατηγορία λαθών. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η ιεράρχηση των λαθών συμπίπτει στα τμήματα της Δ΄ και της Στ΄ τάξης και αποκλίνει, ως ένα βαθμό, από αυτή που φαίνεται να ισχύει στο τμήμα της Ε΄ τάξης.

ΛΑΘΗ	Δ΄ ΤΑΞΗ		Ε΄ ΤΑΞΗ		Στ΄ ΤΑΞΗ	
Μορφολογικά	142	59,41 %	92	53,49 %	46	48,94 %
Φωνολογικά	46	19,25 %	25	14,53 %	20	21,28 %
Σημασιολογικά	27	11,30 %	25	14,53 %	19	20,21 %
Συντακτικά	24	10,04 %	30	17,44 %	7	7,45 %
Σύνολο	239	100 %	172	100 %	94	100 %

Πίνακας 9. Κατανομή των λαθών των μαθητών της Δ΄, της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης

Σε ό,τι αφορά, έπειτα, τον προφορικό και το γραπτό λόγο (βλ. πίνακα 10. στην επόμενη σελίδα) προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις. Στον προφορικό λόγο η σειρά εμφάνισης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών ήταν κοινή και στα τρία τμήματα της έρευνας. Ειδικότερα, στον προφορικό λόγο οι μαθητές συνήθιζαν να υποπίπτουν πρωτίστως σε φωνολογικά λάθη κι, έπειτα, σε σημασιολογικά, μορφολογικά και συντακτικά, τέλος, λάθη. Παρόμοια ήταν, επίσης, και τα ποσοστά εμφάνισης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών στον προφορικού λόγου. Η ιεράρχηση αυτή, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, ενδέχεται να συνδέεται με τη φύση των προφορικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, όπως: ερμηνεία και ανάλυση κειμένων, προφορική παρουσίαση γραμματικών ασκήσεων σχολικού εγχειριδίου, κατά τη διεξαγωγή των οποίων η αντίληψη των μορφολογικών και των συντακτικών λαθών σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι δυνατή. Από την άλλη πλευρά, στο γραπτό λόγο οι μαθητές συνήθιζαν να υποπίπτουν, κατά κύριο λόγο, σε μορφολογικού τύπου λάθη. Πέραν, των μορφολογικών, ωστόσο, λαθών δεν προκύπτει μία κοινή ιεράρχηση των λαθών για τα τρία τμήματα. Έτσι, τα φωνολογικά λάθη εντοπίζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό, στο γραπτό πάντα λόγο, στη Δ΄ τάξη και σε μικρότερο στην Ε΄ και τη Στ΄, αντίστοιχα, τάξη. Σύγκλιση, ωστόσο, παρατηρείται στο ποσοστό εμφάνισης των σημασιολογικών λαθών στη Δ΄ και την Ε΄ τάξη και των συντακτικών λαθών στη Δ΄ και τη Στ΄ τάξη. Αντιπαραβάλλοντας τα ποσοστά εμφάνισης των λαθών του γραπτού λόγου διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές συγκλίνουν τα ποσοστά της Δ΄ με αυτά της Στ΄ τάξης. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν η

σύγκλιση αυτή οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή στους διδακτικούς στόχους και, κατ' επέκταση, το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας στα συγκεκριμένα τμήματα.

ΛΑΘΗ	Δ' τάξη		Ε' τάξη		Στ' τάξη	
	Προφ. λόγος	Γρ. λόγος	Προφ. λόγος	Γρ. λόγος	Προφ. λόγος	Γρ. λόγος
Μορφολ/κά	25 %	66,33 %	21,95 %	63,36 %	25 %	63,79 %
Φωνολ/κά	40 %	15,08 %	39,02 %	6,87 %	38,89 %	10,34 %
Σημαιολ/κά	32,5 %	7,04 %	34,15 %	8,40 %	30,56 %	13,79 %
Συντακ/κά	2,5 %	11,56 %	4,88 %	21,37 %	5,56 %	12,07 %
Σύνολο	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Πίνακας 10. Κατανομή των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών της Δ', της Ε' και της ΣΤ' τάξης

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές των τριών τμημάτων που πήραν μέρος στην έρευνα (βλ. πίνακα 11.) προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις. Οι *δίγλωσσοι* μαθητές, όπως, και οι *μονόγλωσσοι*, συνήθιζαν να κάνουν σε συντριπτικά μεγάλο βαθμό λάθη μορφολογικού τύπου. Τα μορφολογικά, μάλιστα, λάθη των δίγλωσσων μαθητών εμφάνιζαν παρόμοιο ποσοστό εμφάνισης στα τμήματα της Δ' και της Ε' τάξης, ενώ μικρότερο σχετικά ήταν το ποσοστό εμφάνισης τους στη Στ' τάξη. Τα φωνολογικά, έπειτα, λάθη απαντούσαν στον ίδιο σχεδόν βαθμό στους δίγλωσσους μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης και σε μικρότερο στους δίγλωσσους της Ε' τάξης. Εν συνεχεία, τα σημασιολογικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών ήταν περισσότερα στα τμήματα της Στ', της Ε' και της Δ', αντίστοιχα, τάξης. Τα συντακτικά, τέλος, λάθη εντοπίστηκαν στον ίδιο σχεδόν βαθμό στους δίγλωσσους μαθητές της Δ' και της Στ' τάξης και σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό στους δίγλωσσους της Ε' τάξης. Και σε αυτή, λοιπόν, την περίπτωση, των δίγλωσσων, δηλαδή, μαθητών παρατηρήθηκαν παρόμοια ποσοστά εμφάνισης των φωνολογικών και των συντακτικών, συγκεκριμένα, λαθών στα τμήματα της Δ' και της Στ' τάξης. Εντούτοις, σε ό,τι αφορά τους *μονόγλωσσους* μαθητές συμπίπτει η σειρά εμφάνισης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών στα τμήματα της Δ' και της Ε' τάξης. Αναλυτικότερα, τα μορφολογικά λάθη εμφανίζονται στον ίδιο περίπου βαθμό στη Δ' και την Ε' τάξη και σε αρκετά μικρότερο στη Στ'. Τα φωνολογικά λάθη έτσι, όπως

καταγράφηκαν και συγκεντρώθηκαν, φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στην Ε΄, τη Δ΄ και τη Στ΄, αντίστοιχα, τάξη. Ακολούθως, τα σημασιολογικά λάθη εντοπίστηκαν στο λόγο των μονόγλωσσων μαθητών της Στ΄ τάξης σε σημαντικά μεγάλο ποσοστό (78, 90 %) και με πολύ μικρότερο ποσοστό εμφάνισης στην Ε΄ και τη Δ΄, αντίστοιχα, τάξη. Τα συντακτικά, τέλος, λάθη, τα οποία αποτελούσαν, άλλοτε την τελευταία (Στ΄ τάξη) και άλλοτε την προτελευταία (Δ΄, Ε΄ τάξη) κατηγορία λαθών, από άποψη συχνότητας εμφάνισης, εμφανίζονταν περισσότερο συχνά στους μονόγλωσσους μαθητές της Ε΄, της Δ΄ και της Στ΄, αντίστοιχα, τάξης. Στην περίπτωση, επομένως, των μονόγλωσσων μαθητών τα μορφολογικά και τα σημασιολογικά λάθη εμφανίζονταν στον ίδιο περίπου βαθμό στα τμήματα της Δ΄ και της Ε΄ τάξης.

ΛΑΘΗ	Δ΄ τάξη		Ε΄ τάξη		Στ΄ τάξη	
	Δίγλ/σοι	Μονόγλ/σοι	Δίγλ/σοι	Μονόγλ/σοι	Δίγλ/σοι	Μονόγλ/σοι
Μορφολ/κά	58, 17 %	61,63 %	55, 12 %	48, 89 %	48, 39 %	51,61 %
Φωνολ/κά	25, 49 %	8, 14 %	15,75 %	11, 11 %	25, 81 %	12,90 %
Σημασιολ/κά	7, 19 %	18,60 %	11,81 %	22, 22 %	16, 13 %	25, 80 %
Συντακτικά	9, 15 %	11,63 %	17,32 %	17, 78 %	9, 68 %	9,68 %
Σύνολο	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Πίνακας 11. Κατανομή των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών της Δ΄, της Ε΄ και της Στ΄ τάξης

Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και από το γραπτό και τον προφορικό λόγο των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων, αντίστοιχα, μαθητών (βλ. πίνακα 12.). Ειδικότερα, αναφορικά με τον προφορικό λόγο, οι δίγλωσσοι μαθητές της Δ΄ και της Ε΄ τάξης υποπίπτουν, κατά μείζονα λόγο σε φωνολογικά λάθη και ακολούθως σε μορφολογικά, σε αντίθεση με τους δίγλωσσους μαθητές της Στ΄ τάξης, οι οποίοι υποπίπτουν, κατά κύριο λόγο, σε μορφολογικά και, κατά ελάσσονα λόγο, σε φωνολογικά λάθη. Οι μονόγλωσσοι, από την άλλη πλευρά, μαθητές εΐθισται στα συγκεκριμένα τμήματα της Δ΄ και της Ε΄ τάξης να κάνουν συχνότερα σημασιολογικού τύπου λάθη κι, έπειτα, μορφολογικά ή φωνολογικά, αντίστοιχα. Δεν ισχύει, ωστόσο, απόλυτα το ίδιο και με τους μονόγλωσσους μαθητές της Στ΄ τάξης, οι οποίοι φαίνεται να κάνουν κατά κύριο λόγο εξίσου σημασιολογικά και φωνολογικά

λάθη. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την έντονη τάση όχι μόνο των δίγλωσσων (φωνολογικά λάθη-δεύτερη κυριότερη κατηγορία λαθών) αλλά και των μονόγλωσσων μαθητών να υποπίπτουν σε λάθη κατά την ανάγνωση του διδαγμένου κειμένου, γεγονός το οποίο έμενε ασχολίαστο από το συγκεκριμένο δάσκαλο. Μία γενική διαπίστωση που προκύπτει τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους μαθητές είναι ότι τα συντακτικά λάθη εντοπίζονται στον προφορικό τους λόγο σε μεμονωμένες μονάχα περιπτώσεις.

Αναφορικά δε με το *γραπτό λόγο* στην περίπτωση των *δίγλωσσων*, καταρχάς, μαθητών παρατηρούνται οι ακόλουθες ομοιότητες και διαφορές. Από τη μία, στα τμήματα της Δ' και της ΣΤ' τάξης οι δίγλωσσοι μαθητές έκαναν συχνότερα μορφολογικά και, έπειτα, αν και σε μικρότερο βαθμό, φωνολογικά λάθη, σε αντίθεση με τους δίγλωσσους μαθητές της Ε' τάξης, οι οποίοι έκαναν συχνότερα μορφολογικά και σε μικρότερο, έπειτα, βαθμό συντακτικά λάθη. Από την άλλη πλευρά, η σειρά εμφάνισης των λαθών φαίνεται να συμπίπτει, εν πολλοίς, στην περίπτωση των *μονόγλωσσων* μαθητών της Δ' και της Ε' τάξης, οι οποίοι υποπίπτουν συχνότερα σε μορφολογικά και συντακτικά λάθη. Αντίθετα, στην περίπτωση των *μονόγλωσσων* μαθητών της ΣΤ' τάξης, κυριότερη κατηγορία λαθών αποτελούν τα μορφολογικά, ενώ δευτερεύουσα τα σημασιολογικά λάθη.

ΛΑΘΗ	ΔΙΓΛ . ΜΑΘΗΤΕΣ					ΜΟΝΟΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ				
	Προφ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	Προφ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο
Μορφολογικά	21	27,27 %	168	63,40 %	189	7	17,95 %	84	68,29 %	91
Φωνολογικά	36	46,75 %	39	14,72 %	75	10	25,64 %	6	4,88 %	16
Σημασιολογικά	18	23,38 %	18	6,79 %	36	19	48,72 %	15	12,20 %	34
Συντακτικά	2	2,60 %	40	15,09 %	42	3	7,69 %	18	14,63 %	21
Σύνολο	77	100 %	265	100 %	342	29	100 %	123	100 %	162

Πίνακας 12. Κατανομή των λαθών των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών της Δ', της Ε' και της Στ' τάξης στον προφορικό και το γραπτό λόγο

8.1.2.2 Παρουσίαση των διορθωτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών

Αναφορικά, εν συνεχεία, με τις επιμέρους διορθωτικές **πρακτικές** που χρησιμοποιούσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των επιμέρους γλωσσικών λαθών των μαθητών προέκυψαν οι εξής διαπιστώσεις, οι οποίες και παρουσιάζονται παρακάτω. Αρχικά, γίνεται λόγος για τις διορθωτικές πρακτικές γενικά, έπειτα, για τη διάκριση γραπτού και προφορικού λόγου, εν συνεχεία, για τις επιμέρους κατηγορίες λαθών γενικά αλλά και ξεχωριστά στον προφορικό και το γραπτό λόγο, και τέλος, για την αντιμετώπιση των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τις *διορθωτικές πρακτικές* που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί των τριών τμημάτων (βλ. πίνακα 13.), από τα δεδομένα της παρατήρησης προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις. *Γενικά*, για την αντιμετώπιση των λαθών οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν, κατά κύριο λόγο, την πρακτική της διόρθωσης. Για να δώσουμε μία σχηματική εικόνα μπορούμε να πούμε ότι από το σύνολο των λαθών που καταγράφηκαν κατά την παρατήρηση τα μισά περίπου λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν από τους δασκάλους, που πήραν μέρος στην έρευνα, μέσω της διόρθωσης. Δεύτερη σε προτίμηση, μετά, δηλαδή, τη διόρθωση, ερχόταν η πρακτική της παράβλεψης των λαθών. Σχεδόν το ένα τέταρτο των γλωσσικών λαθών παραβλεπόταν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αν και δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι, κατά πόσο η παράβλεψη του λάθους αποτελούσε συνειδητή ή μη επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού, η συστηματικότητα με την οποία απαντούσε η συγκεκριμένη πρακτική στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση των λαθών δείχνει ότι μάλλον πρόκειται για συνειδητή, τις περισσότερες τουλάχιστον φορές, απόφαση των εν λόγω διδασκόντων. Αντίθετα, με τη διόρθωση και, έπειτα, την παράβλεψη, σχετικά περιορισμένη ήταν η χρήση της ανατροφοδότησης των μαθητών όταν υπέπιπταν σε κάποιο λάθος. Σχηματικά, για το ένα έκτο μονάχα των λαθών παρεχόταν στους μαθητές ανατροφοδότηση. Ακόμη, όμως, πιο περιορισμένη ήταν η χρήση των πρακτικών της επισήμανσης του λάθους και της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης για την αποκατάστασή του.

Από τα παραπάνω και ιδιαίτερα από την περιορισμένη χρήση της ανατροφοδότησης, της επισήμανσης και τη επίκλησης, συνάγονται οι εξίσου περιορισμένες ευκαιρίες που είχαν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους. Το γεγονός, μάλιστα, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις λαθών η διόρθωση έπονταν της ανατροφοδότησης ή της επίκλησης ενισχύει ακόμη περισσότερο την παραπάνω διαπίστωση, δεδομένου ότι ακόμη και όταν παρέχονταν στους μαθητές ανάλογες ευκαιρίες, οι ευκαιρίες αυτές δεν ήταν πάντα κατάλληλες ή τουλάχιστον δεν είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα, την κατανόηση, δηλαδή, της αιτίας του λάθους.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
Επισήμανση	28	13,33 %	13	3,14 %	41	6,56 %
Ανατροφοδότηση	56	26,67 %	41	9,90 %	97	15,54 %
Διόρθωση	65	30,95 %	248	59,90 %	313	50,16 %
Επίκληση τάξης	26	12,38 %	0	0 %	26	4,17 %
Παράβλεψη	35	16,67 %	112	27,05 %	147	23,56 %
ΣΥΝΟΛΟ	210	100 %	414	100 %	624	100%

Πίνακας 13. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στον προφορικό και το γραπτό λόγο

Σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των *επιμέρους κατηγοριών των γλωσσικών λαθών* των μαθητών (βλ. πίνακα 14.), όπως εύκολα μπορεί να εικάσει κάποιος από τη μέχρι τώρα ανάλυση, η διόρθωση αποτελούσε για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος την κυρίαρχη επιλογή αντιμετώπισής τους. Ειδικότερα, τα *μορφολογικά λάθη* αντιμετωπίζονταν, κατά μείζονα λόγο, μέσω της διόρθωσης και, κατά ελάσσονα, μέσω της ανατροφοδότησης. Λιγότερο συχνά στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιούνταν η πρακτική της επισήμανσης του λάθους, ενώ σχετικά σπάνια ήταν η χρήση της παράβλεψης. Κατά παρόμοιο τρόπο, τα *φωνολογικά λάθη* αντιμετωπίζονταν, πρωτίστως, μέσω της διόρθωσής τους και, δευτερευόντως, μέσω της παράβλεψής τους. Εναλλακτικές, ωστόσο, επιλογές στην περίπτωση αυτή

αποτελούσαν η επισήμανση και η ανατροφοδότηση, οι οποίες χρησιμοποιούνταν μεν, σε περιορισμένο, ωστόσο, βαθμό. Η πρακτική δε της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης δεν παρατηρήθηκε σε καμία περίπτωση φωνολογικών λαθών. Για την αντιμετώπιση, έπειτα, των *σημασιολογικών* λαθών, χρησιμοποιούνταν η πρακτική της διόρθωσης και εναλλακτικά αυτής η ανατροφοδότηση. Δευτερεύουσες επιλογές αντιμετώπισης των σημασιολογικών λαθών αποτελούσαν η επισήμανση και η παράβλεψή τους, οι οποίες φάνηκε να χρησιμοποιούνται εξίσου συχνά, ενώ εναλλακτικά όλων των προηγούμενων διδακτικών πρακτικών χρησιμοποιούνταν η επίκληση της τάξης σε χαμηλό βαθμό αλλά όχι σπάνια. Σε ό,τι αφορά τα *συντακτικά*, τέλος, λάθη παρατηρήθηκε η τάση γενικά των διδασκόντων να τα αντιμετωπίζουν κατεξοχήν μέσω της διόρθωσης και, κατά δεύτερο λόγο, μέσω της παράβλεψης. Δευτερεύουσες εναλλακτικές επιλογές αποτελούσαν για τους διδάσκοντες η ανατροφοδότηση, η επίκληση της υπόλοιπης τάξης και η επισήμανση, οι οποίες χρησιμοποιούνταν σε περιορισμένο βαθμό.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, μολοντί τα μορφολογικά λάθη καταλαμβάνουν την πρώτη και τα σημασιολογικά την τρίτη, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, θέση, η πρακτική της ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό στα τελευταία από ό,τι στα πρώτα. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ τα μορφολογικά λάθη υπερέχουν συντριπτικά έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών λαθών παρατηρήθηκε σε αυτά ο μικρότερος βαθμός παράβλεψης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει, κατά πάσα πιθανότητα, την έμφαση των διδασκόντων στις μορφολογικές δομές της διδασκόμενης, ελληνικής γλώσσας και, συνεπακόλουθα, στην αντιμετώπιση των αντίστοιχων λαθών. Σε ό,τι αφορά δε τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών δεν προκύπτει κάποιο ξεχωριστό συμπέρασμα δεδομένου ότι παραβλέπονταν στον ίδιο περίπου βαθμό. Εν κατακλείδει, το γεγονός ότι η διόρθωση αποτελούσε πρωταρχική επιλογή των διδασκόντων για την αντιμετώπιση των λαθών κάθε κατηγορίας φανερώνει, εν πολλοίς, την έμφαση της διδασκαλίας, και στα τρία τμήματα, στην ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου, προφορικού και γραπτού, των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η χρήση της παράβλεψης κατά δεύτερο λόγο, μετά τη διόρθωση, στην περίπτωση των μορφολογικών, των φωνολογικών και των των συντακτικών λαθών φανερώνει τις περιορισμένες ευκαιρίες που είχαν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα αντίστοιχα λάθη τους.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΜΟΡΦΟΛ/ΚΑ		ΦΩΝΟΛ/ΚΑ		ΣΗΜΑΣΙΟΛ/ΚΑ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		
Επισήμανση	25	7,76 %	10	10,10 %	15	14,02 %	1	1,56 %	51
Ανατροφοδότηση	40	14,42 %	6	6,06 %	30	28,04 %	3	4,69 %	79
Διόρθωση	199	61,80 %	48	48,48 %	35	32,04 %	37	57,81 %	319
Επίκληση τάξης	6	1,86 %	0	0 %	11	10,28 %	2	3,13 %	19
Παράβλεψη	52	16,15 %	35	35,35 %	16	14,95 %	21	32,81 %	124
ΣΥΝΟΛΟ	322	100 %	99	100 %	107	100 %	64	100 %	592

Πίνακας 14. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών ανά κατηγορία λαθών

Ανάλογες διαπιστώσεις γίνονται και αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των λαθών στον προφορικό και το γραπτό λόγο (βλ. πίνακα 15.). Αναφορικά, πρώτον, με τον *προφορικό λόγο*, παρατηρείται για άλλη μία φορά η πρωταρχική προτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρακτική της διόρθωσης. Τα μισά σχεδόν λάθη, που εντοπίστηκαν στον προφορικό λόγο των μαθητών αντιμετωπίζονταν από τους τρεις εκπαιδευτικούς μέσω της διόρθωσης. Σε σχετικά μικρότερο βαθμό οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την πρακτική της ανατροφοδότησης, ενώ περιορισμένη ήταν η χρήση της επισήμανσης και της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης και ακόμη πιο περιορισμένη ήταν η χρήση της παράβλεψης των λαθών των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση του *γραπτού λόγου* περισσότερα από τα μισά λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν μέσω της διόρθωσης. Παράλληλα, υπήρχε η τάση από τους τρεις δασκάλους να παραβλέπουν περίπου το ένα τρίτο των λαθών. Ακολουθούσε στην προτίμηση των εκπαιδευτικών η ανατροφοδότηση, ενώ αρκετά περιορισμένη ήταν η χρήση της επισήμανσης. Σε καμία περίπτωση δε παρατηρήθηκε χρήση της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης για τη συζήτηση μέσα στην τάξη σχετικά με λάθη που είχαν εντοπιστεί στα γραπτά των μαθητών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία αποκατάστασης των λαθών ήταν μεγαλύτερη στον προφορικό λόγο από ό,τι στο γραπτό. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται φυσιολογική, εάν αναλογιστούμε την αμεσότητα που χαρακτηρίζει τον προφορικό λόγο. Εντούτοις, το γεγονός ότι η συζήτηση σχετικά με τα λάθη που απαντούν στα γραπτά των μαθητών αφορά περί το ένα δέκατο του συνόλου των λαθών φανερώνει τις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πού οφείλονται τα λάθη τους προκειμένου, μελλοντικά, να μην τα επαναλάβουν. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ στον προφορικό λόγο εναλλακτικά της διόρθωσης χρησιμοποιείται η πρακτική της ανατροφοδότησης, στο γραπτό λόγο εναλλακτικά της διόρθωσης χρησιμοποιείται η παράβλεψη των λαθών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στην περίπτωση του προφορικού λόγου στην ακρίβεια και στην περίπτωση, αντίστοιχα, του γραπτού στην ευχέρεια του λόγου των μαθητών (επιλεκτικός τρόπος αντιμετώπισης των λαθών). Το γεγονός, εντούτοις, ότι κάποιες φορές η διόρθωση έπονταν της ανατροφοδότησης εγείρει ερωτηματικά ως προς την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης που παρεχόταν στους μαθητές. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ως ένα βαθμό, βέβαια, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η ανατροφοδότηση δεν ήταν κατάλληλη ή επαρκής ούτως, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν, κατ' επέκταση, οι ίδιοι τα λάθη τους.

Επιπρόσθετα, ενώ στον προφορικό λόγο χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η πρακτική της διόρθωσης, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου ο ίδιος ο μαθητής εμπλεκόταν στη διαδικασία αποκατάστασης του λάθους (ανατροφοδότηση, επίκληση). Παραταύτα, οι ευκαιρίες αυτές θα μπορούσε να ήταν περισσότερες, εάν αξιοποιούνταν το δυναμικό ολόκληρης της τάξης μέσω της επίκλησης της τάξης, κάτι το οποίο παρατηρείται σε περιορισμένο, μονάχα, βαθμό. Κατά ανάλογο τρόπο, οι μαθητές θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους στο γραπτό λόγο, εάν αντί της διόρθωσης, που χρησιμοποιείται σε σημαντικά μεγάλο βαθμό, χρησιμοποιούνταν περισσότερο συχνά η επισήμανση των λαθών αλλά και η συζήτησή τους στην τάξη κάνοντας, για παράδειγμα, χρήση των πρακτικών της ανατροφοδότησης και της επίκλησης της τάξης.

Από την τελευταία παρουσίαση των διορθωτικών πρακτικών του προφορικού και του γραπτού λόγου προκύπτει ότι η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό επιλεκτική σε σχέση με τη διόρθωση του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, αυτό προκύπτει από τις συχνότερες παραβλέψεις των λαθών του γραπτού λόγου. Συγχρόνως, όμως, συνεπάγεται της διαπίστωσης αυτής ότι η ροή του προφορικού λόγου των μαθητών είθισται να διακόπτεται, όταν ο διδάσκων εντοπίζει λάθη στην ομιλία των μαθητών. Αυτό, εντούτοις, ισχύει σε μικρότερο βαθμό στην περίπτωση των φωνολογικών λαθών, τα οποία γίνονται περισσότερο αισθητά στον προφορικό λόγο.

Παρακάτω γίνεται λόγος για τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν γενικά από τα υποκείμενα για την αντιμετώπιση των λαθών των *δίγλωσσων* και των *μονόγλωσσων* μαθητών (βλ. πίνακα 16.). Για τη διόρθωση των λαθών των *δίγλωσσων* μαθητών χρησιμοποιείται σε σημαντικό μεγάλο βαθμό η πρακτική της διόρθωσης και σε σχετικά υψηλό, επίσης, βαθμό η πρακτική της παράβλεψης των λαθών. Σχηματικά, τα μισά περίπου λάθη των *δίγλωσσων* μαθητών αντιμετωπίζονταν μέσω της διόρθωσης και το ένα τέταρτο περίπου μέσω της παράβλεψής τους. Δευτερεύουσες διορθωτικές πρακτικές αποτελούσαν η ανατροφοδότηση και η επισήμανση των λαθών, ενώ η επίκληση της τάξης χρησιμοποιούταν σε περιορισμένο, μονάχα, βαθμό. Στην περίπτωση των λαθών των *μονόγλωσσων* μαθητών, η σειρά προτίμησης και ο βαθμός, αντίστοιχα, χρήσης των επιμέρους πρακτικών αντιμετώπισής τους, έτσι όπως προέκυψε από τα δεδομένα της παρατήρησης, σχεδόν συνέπιπταν με αυτά των *δίγλωσσων*. Ως εκ τούτου, δεν προκύπτει κάποιου είδους διαφοροποίηση του τρόπου αντιμετώπισης των λαθών των *δίγλωσσων* και των *μονόγλωσσων* μαθητών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να κάνουμε μία περισσότερο διεξοδική σύγκριση του τρόπου αντιμετώπισης των λαθών των *δίγλωσσων* και των *μονόγλωσσων* μαθητών χρησιμοποιώντας ως σημείο αναφοράς τον προφορικό και το γραπτό λόγο (βλ. πίνακα 15.). Αναφορικά, λοιπόν, με το γραπτό λόγο, δε διαπιστώνονται διαφορές ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών εκ μέρους των τριών διδασκόντων. Ειδικότερα, η σειρά προτίμησης των επιμέρους πρακτικών αντιμετώπισης των λαθών ήταν κοινή και έχει ως εξής: διόρθωση, παράβλεψη, ανατροφοδότηση, επισήμανση και επίκληση της τάξης. Δεδομένου, επίσης, ότι οι αποκλίσεις ανάμεσα στις δύο

‘ομάδες’ μαθητών δεν ξεπερνούν τις τρεις ποσοστιαίες μονάδες δε θεωρούνται αξιόλογες. Παραταύτα, η σειρά προτίμησης και ο βαθμός χρήσης των επιμέρους πρακτικών για την αντιμετώπιση των λαθών του προφορικού λόγου των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών δεν ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών πρωταρχική επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτελεί η πρακτική της διόρθωσης, τη στιγμή που για την αντιμετώπιση των αντίστοιχων λαθών των μονόγλωσσων μαθητών πρωταρχική διδακτική επιλογή αποτελεί η ανατροφοδότηση. Δεύτερη σε σειρά προτίμησης διδακτική πρακτική έρχεται στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών η ανατροφοδότηση και στην περίπτωση των μονόγλωσσων η διόρθωση, αντίστοιχα. Στην περίπτωση, επομένως, των δίγλωσσων μαθητών χρησιμοποιείται σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό η πρακτική της διόρθωσης και σε αρκετά μικρότερο η πρακτική της ανατροφοδότησης. Δεδομένου, μάλιστα, ότι οι υπόλοιπες πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών απαντούν σχεδόν εξίσου, διαπιστώνουμε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους έχουν λιγότερες ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους έτσι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρατήρησης που αφορούν στον προφορικό λόγο.

	ΔΙΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Επισημ.	19	16,52%	11	3,70%	30	7,28%	9	13,85%	2	1,54%	11	5,64%
Ανατρ.	28	24,35%	18	6,06%	46	11,17%	24	36,92%	6	4,16%	30	15,38%
Διόρθ.	46	40 %	170	57,24%	216	52,43%	22	33,85%	79	60,77%	101	51,79%
Επίκλ.	12	10,43%	4	1,35 %	16	3,88 %	5	7,69 %	1	0,77 %	6	3,08%
Παραβλ.	10	8,70 %	94	31,65%	104	25,25%	5	7,69 %	42	32,31%	47	24,10%
Σύνολο	115	100 %	297	100 %	412	100 %	65	7,69 %	130	100 %	195	100%

Πίνακας 15. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών για την αντιμετώπιση των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών

Έχοντας αναφερθεί μέχρι τώρα στις πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών των μαθητών έτσι, όπως χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους, ανάλογα με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών αλλά και ανάλογα με τον προφορικό και το γραπτό λόγο, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των διορθωτικών (με την ευρεία έννοια) πρακτικών έτσι, όπως απαντούσαν σε καθένα τμήμα, που πήρε μέρος στην

έρευνα, προκειμένου να ανιχνευθούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές ως προς τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τα λάθη οι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Όσον αφορά, λοιπόν, στις *διορθωτικές πρακτικές* που χρησιμοποιούνταν από τη διδάσκουσα της Δ' τάξης για την αντιμετώπιση των λαθών των μαθητών (βλ. πίνακα 16.) αυτές είχαν ως εξής: η διόρθωση αποτελούσε κυρίαρχη διδακτική επιλογή της διδάσκουσας για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών. Ενδεικτικά, περισσότερα από τα μισά λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν από τη διδάσκουσα μέσω της διόρθωσής τους. Κατά δεύτερο λόγο, αν και σε αρκετά μικρότερο βαθμό, χρησιμοποιούνταν η πρακτική της παράβλεψης των λαθών. Η πρακτική αυτή αφορούσε περί το ένα πέμπτο του συνόλου των λαθών. Δευτερεύουσες, εναλλακτικές διορθωτικές αλλαγές φαίνεται να αποτελούσαν για τη διδάσκουσα οι πρακτικές της επισήμανσης και της ανατροφοδότησης, ενώ η χρήση της επίκλησης της τάξης ήταν περιορισμένη έως ελάχιστη. Το γεγονός ότι μονάχα το ένα δέκατο των γλωσσικών λαθών σχολιαζόταν στους μαθητές φανερώνει τις μειωμένες ευκαιρίες που είχαν οι μαθητές της Δ' τάξης να κατανοήσουν τα λάθη τους. Κατά συνέπεια, οι πιθανότητες που έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές να επαναλάβουν τα λάθη τους είναι αρκετά υψηλές.

Όσον αφορά δε στις διορθωτικές πρακτικές και τη διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου, οι διαπιστώσεις που προκύπτουν δεν ταυτίζονται απόλυτα με την παραπάνω γενική εικόνα. Ειδικότερα, στον *προφορικό λόγο* κυρίαρχη επιλογή για τη διδάσκουσα, αναφορικά με την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών, αποτελεί η πρακτική της ανατροφοδότησης. Για τα μισά σχεδόν λάθη του προφορικού λόγου παρέχεται στους μαθητές ανατροφοδότηση. Ακολουθεί, αν και με σχετικά μικρή απόκλιση, η πρακτική της διόρθωσης, γεγονός που σημαίνει ότι λιγότερα από τα μισά λάθη των μαθητών διορθώνονται από τη διδάσκουσα. Αξιοσημείωτο στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες όπου η ανατροφοδότηση δεν επιτυγχάνει το σκοπό της, δηλαδή, την αποκατάσταση του λάθους. Οι περιπτώσεις αυτές, συγκεκριμένα, αντιστοιχούν στο ένα πέμπτο των συνολικών περιπτώσεων των λαθών. Επιπλέον, σε σχετικά περιορισμένο βαθμό χρησιμοποιείται από τη συγκεκριμένη διδάσκουσα η πρακτική της επίκλησης της τάξης, ενώ σε ακόμη πιο περιορισμένο βαθμό γίνεται χρήση της πρακτικής της επισήμανσης των λαθών. Δεδομένου ότι η έρευνά μας δε μελετούσε τα λάθη από την πλευρά των μαθητών

ούτως, ώστε να είμαστε σε θέση να εκτιμήσουμε σε ποιο βαθμό οι μαθητές γνώριζαν τον αντίστοιχο ορθό τύπο κάθε φορά που υπέπιπταν σε κάποιο λάθος, δεν μπορούμε να σχολιάσουμε τα περιορισμένα ποσοστά χρήσης των πρακτικών της επίκλησης και της επισήμανσης. Άξιο αναφοράς είναι, επίσης, το ότι σε καμία περίπτωση λάθους, του προφορικού πάντα λόγου, δεν παρατηρήθηκε να γίνεται χρήση της πρακτικής της παράβλεψης. Αυτό σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό χρήσης της πρακτικής της διόρθωσης φανερώνει την αυξημένη βαρύτητα της εκπαιδευτικού στην ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου των μαθητών όταν εκφράζονται προφορικά.

Από την άλλη πλευρά, για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου η δασκάλα της Δ΄ τάξης χρησιμοποιεί, κατά αποκλειστικότητα, τις πρακτικές της διόρθωσης και της παράβλεψης των γλωσσικών λαθών. Ειδικότερα, η διόρθωση παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται σε βαθμό μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα των συνολικών λαθών, ενώ η πρακτική της παράβλεψης των λαθών, αντίστοιχα, σε βαθμό μικρότερο από το ένα τρίτο των συνολικών λαθών του γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια, σε καμία περίπτωση τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών δε σχολιάζονταν από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό. Εάν θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι τα περισσότερα λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια και όχι σε απροσεξία, οι πιθανότητες που έχουν οι μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους είναι μηδαμινές. Επομένως, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να επαναλάβουν τα ίδια ή παρόμοια λάθη με αυτά που έκαναν στο γραπτό τους, εν προκειμένω, λόγο.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
Επισήμανση	2	4,65%	0	0 %	21	7,87 %
Ανατροφοδότηση	20	46,51 %	0	0 %	20	7,49 %
Διόρθωση	17	39,53 %	147	71,71 %	164	61,42 %
Επίκληση τάξης	4	9,30 %	0	0 %	4	1,50%
Παράβλεψη	0	0 %	58	28,29 %	58	21,72 %
ΣΥΝΟΛΟ	43	100 %	205	100%	267	100%

Πίνακας 16. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στην Δ΄ τάξη

Παρακάτω κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε με ποιο τρόπο η εκπαιδευτικός της Δ΄ τάξης αντιμετώπιζε τις επιμέρους κατηγορίες λαθών των μαθητών. Καταρχάς,

αναφορικά με τα *μορφολογικά* λάθη διαπιστώθηκε η χρήση της διόρθωσης σε συντριπτικά μεγάλο βαθμό. Σχηματικά, στα δέκα μορφολογικά λάθη τα οκτώ διορθώνονταν από την ίδια τη διδάσκουσα. Δευτερεύουσα επιλογή για την αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών αποτελούσε η παράβλεψή τους, αν και αυτό συνέβαινε σε περιορισμένο βαθμό, ενώ οι πρακτικές της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης χρησιμοποιούνταν σε πολύ μικρό βαθμό και η πρακτική της επίκλησης της τάξης δε χρησιμοποιούνταν σχεδόν καθόλου. Αναλυτικότερα, τα μορφολογικά λάθη που παραβλέπονταν αφορούσαν κυρίως τη λανθασμένη χρήση των σημείων στίξεως - απουσία τόνων (*τα' αστέρι, *νήσιά), ενώ τα μορφολογικά λάθη που παραβλέπονταν αφορούσαν κυρίως τη λανθασμένη χρήση των σημείων στίξεως - απουσία τόνων (*τα' αστέρι, *νήσιά). Η αντιμετώπιση των *φωνολογικών* λαθών δε διέφερε, ως προς τις δύο πρώτες επιλογές της εκπαιδευτικού, δηλαδή τη διόρθωση και την παράβλεψη, ωστόσο, η συχνότητα χρήσης των παραπάνω πρακτικών ήταν στη συγκεκριμένη περίπτωση συγκριτικά μικρότερη. Κατά τα άλλα, η επισήμανση αποτελούσε δεύτερη εναλλακτική επιλογή για την αντιμετώπιση των φωνολογικών λαθών της Δ' τάξης και η ανατροφοδότηση τρίτη. Για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατηγορίας λαθών δεν παρατηρήθηκε να γίνεται χρήση της πρακτικής της επίκλησης της τάξης. Ενδεικτικά, από το σύνολο των φωνολογικών λαθών η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε μέσω της διόρθωσης τα μισά περίπου φωνολογικά λάθη, μέσω της παράβλεψης περίπου το ένα τρίτο και μέσω της επισήμανσης το ένα τρίτο του συνόλου των φωνολογικών λαθών. Αντίστοιχα, τα φωνολογικά λάθη που διορθώνονταν, κατά κανόνα, είχαν να κάνουν με την αναντιστοιχία φθόγγων και γραφημάτων (*ενχείριση, *πηστέβω) στο γραπτό και τους παρατονισμούς στον προφορικό λόγο (*φοβέρες αντί 'φοβέρες', *καθαροτάτον). Από την άλλη πλευρά, τα φωνολογικά λάθη που παραβλέπονταν σχετίζονταν με τη λανθασμένη, κυρίως, χρήση των σημείων στίξεως - απουσία τόνων (*τα' αστέρι, *νήσιά). Στη συνέχεια, τα *σημασιολογικά* λάθη αντιμετωπίζονταν και αυτά, κατά κύριο λόγο, μέσω της διόρθωσης, ωστόσο, εναλλακτικά της διόρθωσης χρησιμοποιούνταν από τη διδάσκουσα η ανατροφοδότηση και εναλλακτικά της ανατροφοδότησης εξίσου οι πρακτικές της επισήμανσης και της παράβλεψης του λάθους. Σημειώτεον ότι μονάχα στην περίπτωση των σημασιολογικών λαθών παρατηρείται να γίνεται χρήση της επίκλησης της τάξης, σε περιορισμένο, ωστόσο, βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, από τα σημασιολογικά λάθη διορθώνονταν συνήθως εκείνα που είχαν να κάνουν με περιπτώσεις σημασιολογικού πλεονασμού, όπου,

δηλαδή, μία έννοια επαναλαμβανόταν μέσα στην πρόταση (Μετά... *Μετά, χώρος στους τίχους, είμαι χαρούμενος απ' τη χαρά μου..), ενώ ανατροφοδότηση παρεχόταν από τη διδάσκουσα στους μαθητές σε περιπτώσεις όπου κατά την επεξεργασία του καινούριου μαθήματος δίνονταν από τους τελευταίους λανθασμένες ερμηνείες για τις, εν πολλοίς, άγνωστες λέξεις του κειμένου ('πατροπαράδοτη' είναι *αυτή που παραδόθηκε από την πατρίδα, 'προμηνύω' σημαίνει *περιμένω). Η παράβλεψη, έπειτα, των σημασιολογικών λαθών αφορούσε κυρίως μη αποδεκτές λεξιλογικές συνάψεις και γενικά ανακριβείς ή ασαφείς διατυπώσεις (μου *είπε συμβουλές, τα *υλικά για να με εξετάσει (ο γιατρός), αισθανόμουν *καλά γιατί ήξερα πως θα με κάνει καλά, αντίστοιχα). Στην περίπτωση, τέλος, των *συντακτικών* λαθών αξιοσημείωτο είναι ότι περισσότερα από τα μισά παραβλέπονταν από τη διδάσκουσα και ότι το ένα τρίτο περίπου αυτών διορθώνονταν. Δευτερεύουσες εναλλακτικές επιλογές της διδάσκουσας για την αντιμετώπιση των συντακτικών λαθών φαίνεται να είναι οι πρακτικές της επισήμανσης και της ανατροφοδότησης. Αναλυτικότερα, από τα συντακτικά λάθη διορθώνονταν εκείνα που είχαν να κάνουν με την ανάγκη δημιουργίας καινούριων προτάσεων (...*ήταν η σειρά μας φοδήθηκα πολύ, η έθουσα αναμονής ήταν μεγάλη *με δύο καναπέδες, μία πολυθρόνα...), ενώ παραβλέπονταν εκείνα που αφορούσαν στο σχηματισμό δευτερευουσών προτάσεων (έλεγα στη μητέρα μου *πως πάντα να πηγαίνουμε, δε θα ήθελα *ξαναρρωστήσω), την ασυμφωνία ανάμεσα στους κύριους όρους της πρότασης (αυτές δε μου *αρέσει, όταν *είχα πάει αισθανόμουν) και το σχηματισμό προθετικών φράσεων (πριν *δύο χρόνια).

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα (17.), αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, ενώ τα μορφολογικά λάθη απαντούν στο λόγο γενικά των μαθητών με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ο βαθμός παράβλεψής τους είναι μικρότερος από τα λάθη των υπόλοιπων κατηγοριών. Αυτό δηλώνει, κατά πάσα πιθανότητα, τη μεγαλύτερη βαρύτητα που δίνει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός στα μορφολογικά λάθη και, συνεπακόλουθα, στην κατάκτηση των μορφολογικών φαινομένων και τύπων ή, διαφορετικά, στο προβάδισμα που δίνει σε αυτά κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, η μοναδική περίπτωση λαθών, όπου γίνεται ουσιαστικά χρήση της επίκλησης, είναι αυτή των σημασιολογικών λαθών, αλλά και σε αυτή την περίπτωση η επίκληση της τάξης είναι πολύ περιορισμένη. Ως εκ τούτου, κατά τη διόρθωση των λαθών, και σε συνδυασμό, επίσης, με τα χαμηλά σχετικά ποσοστά χρήσης της

πρακτικής της ανατροφοδότησης αλλά και της επισήμανσης, οι γνώσεις και οι δυνατότητες γενικότερα των μαθητών μένουν αναξιοποίητες.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΜΟΡΦΟΛ/ΚΑ		ΦΩΝΟΛ/ΚΑ		ΣΗΜΑΣΙΟΛ/ΚΑ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ	
Επισήμανση	3	1,94 %	9	18,75 %	8	16,67 %	1	4,55 %	21
Ανατροφοδότηση	6	3,87 %	2	4,17 %	11	22,92 %	1	4,55 %	20
Διόρθωση	122	78,71 %	23	47,92 %	18	37,5 %	7	31,82 %	170
Επίκληση τάξης	1	0,65 %	0	0 %	3	6,25 %	0	0 %	4
Παράβλεψη	23	14,84 %	14	29,17 %	8	16,67 %	13	59,10 %	58
ΣΥΝΟΛΟ	155	100 %	48	100 %	48	100 %	22	100 %	324

Πίνακας 17. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στη Δ' τάξη ανάλογα με τις επιμέρους κατηγορίες των λαθών

Έχοντας εξετάσει μέχρι τώρα τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην Δ' τάξη μέσα από την προοπτική του προφορικού και του γραπτού λόγου αλλά και των επιμέρους γλωσσικών κατηγοριών, θα εξετάσουμε παρακάτω κατά πόσο οι επιμέρους διορθωτικές πρακτικές διαφοροποιούνταν ανάμεσα στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές. Γενικά, τα λάθη των *δίγλωσσων* μαθητών αντιμετωπιζόνταν, κατά μείζονα λόγο, μέσω της διόρθωσής τους από την ίδια τη διδάσκουσα. Εναλλακτικά της διόρθωσης, αν και με πολύ σημαντική απόκλιση χρησιμοποιούνταν η πρακτική της παράβλεψης των λαθών και έπονταν με αρκετά χαμηλά ποσοστά χρήσης η επισήμανση, η ανατροφοδότηση και η επίκληση. Η αντιμετώπιση των λαθών των *μονόγλωσσων*, από την άλλη πλευρά μαθητών, συνέπιπτε, εν πολλοίς, με αυτή των *δίγλωσσων* με τη διαφορά ότι η πρακτική της ανατροφοδότησης χρησιμοποιούνταν σε σχετικά μεγαλύτερο βαθμό στους μονόγλωσσους από ό,τι στους δίγλωσσους μαθητές. Η διαφορά αυτή φαίνεται να δηλώνει σχετικά αυξημένες ευκαιρίες στους μονόγλωσσους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους συγκριτικά με τους δίγλωσσους. Προς αυτή την κατεύθυνση, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί περαιτέρω ο τρόπος αντιμετώπισης των λαθών στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Ενώ στην περίπτωση του γραπτού δε διαπιστώνονται διαφορές, στην περίπτωση του προφορικού διαπιστώνεται μία διαφορετική ιεράρχηση των διορθωτικών πρακτικών. Αναλυτικότερα, για την αντιμετώπιση των λαθών των δίγλωσσων μαθητών χρησιμοποιείται η πρακτική της επισήμανσης και εναλλακτικά αυτής η διόρθωση. Έπονται σε μικρότερο βαθμό οι πρακτικές της ανατροφοδότησης και της επίκλησης και σε αρκετά περιορισμένο βαθμό η πρακτική της παράβλεψης. Αντίθετα, στην περίπτωση των λαθών του προφορικού λόγου των μονόγλωσσων μαθητών η ανατροφοδότηση αποτελεί κυρίαρχη διορθωτική πρακτική και εναλλακτικά αυτής χρησιμοποιείται η πρακτική της διόρθωσης. Έπονταν ως προς τη συχνότητα χρήσης τους η επισήμανση, ενώ ύστατη διδακτική επιλογή φαίνεται να αποτελούσε η επίκληση της τάξης. Η πρακτική, τέλος, της παράβλεψης των λαθών δεν παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται σε καμία περίπτωση λάθους. Δεδομένου ότι η πρακτική της ανατροφοδότησης αποτελεί πρωταρχική επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού στην περίπτωση των μονόγλωσσων μαθητών και τρίτη, και, μάλιστα, με σημαντικό ποσοστό απόκλισης από την αντίστοιχη πρωταρχική διορθωτική επιλογή των δίγλωσσων μαθητών, διαπιστώνεται ότι οι γνώσεις και γενικά οι δυνατότητες των δίγλωσσων μαθητών αξιοποιούνταν πολύ λιγότερο από ό,τι συμβαίνει με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο, εάν λάβουμε υπόψη ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών ήταν σχεδόν τριπλάσια από αυτά των μονόγλωσσων. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν παραβλέπονταν προφορικά λάθη των μονόγλωσσων μαθητών, κάτι το οποίο, αν και σε περιορισμένο βαθμό, παρατηρήθηκε στους δίγλωσσους, και ότι η επίκληση της τάξης απαντά σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό των μονόγλωσσων. Των παραπάνω αυτών διαπιστώσεων ενδέχεται να υπολανθάνει η αντίληψη της διδάσκουσας ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές, σε αντίθεση με τους δίγλωσσους, διαθέτουν ένα ευρύτερο γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο μπορεί να επικαλεστεί στα πλαίσια, συγκεκριμένα, της διαδικασίας αποκατάστασης των γλωσσικών λαθών.

	ΔΙΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Επισημ.	11	40,74%	0	0 %	11	6,92%	3	12%	0	0 %	3	2,97%
Ανατρ.	4	14,81%	0	0 %	4	2,52%	11	44%	0	0 %	11	10,89%
Διόρθ.	8	29,63%	100	75,76%	108	67,92%	10	40%	54	71,05%	64	63,37%

Επίκλ.	3	11,11%	0	0 %	3	1,89%	1	4 %	0	0 %	1	0,10%
Παραβλ.	1	3,70 %	32	24,24%	33	20,75%	0	0 %	22	28,95%	22	21,78%
Σύνολο	27	100 %	132	100 %	159	100 %	25	100%	76	100 %	101	100%

Πίνακας 18. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές της Δ΄ τάξης

Παρακάτω γίνεται λόγος για τους τρόπους που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός της **Ε΄ τάξης** για να αντιμετωπίσει τα αντίστοιχα λάθη των μαθητών του. Ξεκινώντας γενικά με την προτίμηση των επιμέρους διορθωτικών πρακτικών (βλ. πίνακα 19.) διαπιστώνουμε τα εξής: η διόρθωση, όπως ήταν πλέον αναμενόμενο, αποτελεί κύρια επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών. Αν και με σημαντική απόκλιση, ακολουθεί ως δεύτερη κύρια επιλογή η ανατροφοδότηση, η οποία αφορά στο ένα τέταρτο περίπου των λαθών των μαθητών. Ως δευτερεύουσες εναλλακτικές επιλογές χρησιμοποιούνταν στη συγκεκριμένη τάξη και σε πολύ χαμηλό βαθμό η πρακτική της επίκλησης. Η παραπάνω γενική ιεράρχηση των διορθωτικών πρακτικών δε διαφοροποιείται στον προφορικό και το γραπτό λόγο, παρά μόνο ως προς τις δευτερεύουσες διορθωτικές πρακτικές. Αναλυτικότερα, στον προφορικό λόγο εναλλακτικά της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται η επίκληση της τάξης σε σημαντικό βαθμό και σε μικρότερο η επισήμανση, ενώ η πρακτική της παράβλεψης δεν παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται σε καμία περίπτωση λάθους. Αντίστοιχα, στο γραπτό λόγο εναλλακτικά της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης χρησιμοποιούνταν από το διδάσκοντα οι πρακτικές της παράβλεψης και λιγότερο συχνά της επισήμανσης. Μολονότι τα λάθη που εντοπίζονταν στο γραπτό λόγο των μαθητών συζητούνταν συνήθως στην τάξη, δεν παρατηρήθηκαν, ωστόσο, περιπτώσεις επίκλησης της τάξης προς αποκατάσταση των συγκεκριμένων λαθών.

Μία βασική διαπίστωση που απορρέει από τα παραπάνω είναι ότι, αν και ο ρόλος του διδάσκοντα είναι έντονος μέσα στην τάξη, ενθαρρύνεται συγχρόνως η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση μέσω της ανατροφοδότησης, η οποία αποτελεί δεύτερη, κύρια διορθωτική επιλογή, αλλά και διορθωτικών πρακτικών, όπως η επισήμανση και η επίκληση της τάξης. Η ακρίβεια, επομένως, στην ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου, που φανερώνει η προτίμηση της διόρθωσης έναντι των υπόλοιπων διορθωτικών πρακτικών συνδυάζεται με την έμφαση στην ευχέρεια του λόγου, που εκφράζεται μέσα από τις υπόλοιπες διορθωτικές πρακτικές

(ανατροφοδότηση, επίκληση, παράβλεψη). Παραταύτα, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εξομοιωμένος χαρακτήρας που είχε η συζήτηση των λαθών που εντοπίζονταν στα γραπτά των μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος, η οποία προκύπτει από την παντελή απουσία της επίκλησης της τάξης συνεπάγεται αναπόφευκτα τη μη αξιοποίηση των γνώσεων και των δυνατοτήτων γενικά της υπόλοιπης τάξης, κάτι το οποίο θα προωθούσε ακόμη καλύτερα τους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΡΟΦ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
Επισήμανση	7	9,33 %	12	8,28 %	19	9,05 %
Ανατροφοδότηση	18	24 %	37	25,52 %	55	26,19%
Διόρθωση	34	45,33 %	77	53,10 %	111	52,86%
Επίκληση τάξης	16	21,33 %	0	0 %	6	2,85%
Παράβλεψη	0	0 %	19	13,10 %	19	9,05%
ΣΥΝΟΛΟ	75	100 %	145	100 %	210	100%

Πίνακας 19. Κατανομή διορθωτικών πρακτικών ανά μορφή λόγου στην Ε' τάξη

Παρακάτω εξετάζεται η αντιμετώπιση των λαθών στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο τμήμα της Ε' τάξης ανάλογα με τις επιμέρους γλωσσικές κατηγορίες (βλ. πίνακα 20./ σελ.188). Μία κοινή διαπίστωση για όλες τις γλωσσικές κατηγορίες αφορά στην πρωταρχική προτίμηση της διόρθωσης για την αποκατάσταση των αντίστοιχων γλωσσικών λαθών. Αναλυτικότερα, τα μισά περίπου *μορφολογικά λάθη* αντιμετωπίζονταν από το συγκεκριμένο δάσκαλο μέσω της διόρθωσης, το ένα πέμπτο μέσω της ανατροφοδότησης και λιγότερα από αυτά μέσω της επισήμανσης. Σχετικά σπάνια τα *μορφολογικά λάθη* αντιμετωπίζονταν μέσω της παράβλεψης και της επίκλησης της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, τα *μορφολογικά λάθη* που επισημαίνονταν αφορούσαν κυρίως στην κλίση ρημάτων στον πίνακα (θα *φορτώση, Μέλλ. *Διαρκίας). Ανατροφοδότηση στα *μορφολογικά λάθη* παρεχόταν κάποιες φορές κατά την υπαγόρευση της ορθογραφίας κι αφορούσε τις *μορφολογικές* κυρίως *καταλήξεις* των ονομάτων (ο *βίως, η *φυλί) αλλά και κατά την κλίση των ρημάτων στον πίνακα (να *απογοητευτό, *κράτισε). Η διόρθωση, από την άλλη πλευρά, πολλές φορές έπονταν των παραπάνω διορθωτικών πρακτικών, κατά κανόνα, όταν οι μαθητές αδυνατούσαν να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους ή στην περίπτωση των εκθέσεων όταν επρόκειτο για μεμονωμένα λάθη ορθογραφίας ή κλίσης των ρημάτων

(*ύψωμα, *πήγαμαι). Τα μορφολογικά, επίσης, λάθη σε καμία περίπτωση του προφορικού λόγου δεν παραβλέπονταν, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε σε πολλές περιπτώσεις στο γραπτό λόγο και, ιδιαίτερα, όταν τα γραπτά των μαθητών έβριθαν λαθών. Τα λάθη αυτά αφορούσαν στις ίδιες υποκατηγορίες λαθών, που στον προφορικό λόγο διορθώνονταν, ήτοι: ορθογραφίας, στίξεως, μορφολογικών καταλήξεων ονομάτων και ρημάτων.

Αναφορικά, έπειτα, με τα *φωνολογικά λάθη*, περισσότερα από τα μισά αντιμετωπίζονταν μέσω της διόρθωσης, ενώ περί το ένα τρίτο αυτών παραβλέπονταν. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούνταν η πρακτική της ανατροφοδότησης, ενώ η επισήμανση των φωνολογικών λαθών παρατηρούνταν σε μεμονωμένες, μονάχα, περιπτώσεις. Ειδικότερα, στον προφορικό διορθώνονταν συνήθως οι παρατονισμοί (*Κίλελερ, *τάχεια) και η μη αναγνώριση-λανθασμένη ανάγνωση λέξεων (*ενεργία, αντί ‘ανεργία’, *μεγαλοκτήμονες, αντί ‘μεγαλοκτηματίες), ενώ στο γραπτό λόγο υπήρχε η τάση να παραβλέπονται οι παρατονισμοί και τα λάθη (αν)αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων (*ερημέτη, *πυστέβω). Τα φωνολογικά λάθη για τα οποία παρεχόταν ανατροφοδότηση αφορούσαν σε μεμονωμένες περιπτώσεις λαθών και στις περιπτώσεις, μάλιστα, αυτές η ανατροφοδότηση έπονταν της διόρθωσης (*διχονοία, *μεγαλοκτήμονες, αντί ‘μεγαλοκτηματίες, *απολλοτρίωση).

Για την αντιμετώπιση, εν συνεχεία, των *σημασιολογικών λαθών* επιλέγονταν σχεδόν εξίσου οι πρακτικές της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης. Έπονταν ως προς τη συχνότητα χρήσης η επίκληση της τάξης και η επισήμανση των σημασιολογικών λαθών. Η πρακτική, τέλος, της παράβλεψης χρησιμοποιούνταν σε περιορισμένο, μονάχα, βαθμό. Αναλυτικότερα, από τα σημασιολογικά τάση διορθώνονταν, συνήθως, εκείνα που είχαν να κάνουν με τη σωστή, κατ’ αρχήν, αλλά ανακριβή, ουσιαστικά, ερμηνεία των άγνωστων λέξεων (‘μετεωρολογία’ είναι *αυτοί που μελετούν τον καιρό, *φως αντί ‘πολυέλαιος’). Σε μεγάλο, επίσης, βαθμό παρατηρήθηκε η τάση του διδάσκοντα να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για σημασιολογικά λάθη που είχαν να κάνουν με τη λανθασμένη ερμηνεία του κειμένου ή των άγνωστων λέξεων (‘επισημαίνω’ σημαίνει *λέω ξανά, *η μάνα ζηλεύει το πουλί) καθώς, επίσης, λάθη που αφορούσαν στο ύφος του γραπτού, συγκεκριμένα, λόγου (*και ας πούμε, *κ.τ.λ...κ.τ.λ....κ.τ.λ.). Σε μεμονωμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε η χρήση των διορθωτικών πρακτικών της επίκλησης της

υπόλοιπης τάξης, της επισήμανσης και της παράβλεψης. Οι μεμονωμένες αυτές περιπτώσεις αφορούσαν πρώτον στην ερμηνεία άγνωστων λέξεων («δυναστεία» σημαίνει *τελευταία περίοδος), δεύτερον στην απουσία προλόγου έκθεσης μαθητή, τη σύγχυση μέλλοντος-παρελθόντος (*αύριο πήραν) και την ασάφεια κατά την έκφραση μαθήτριας (*και πέρασα καλά και δεν πέρασα) και, τρίτον, αντίστοιχα, σε ακατάλληλες διατυπώσεις των μαθητών, συγκεκριμένα, στην έκθεση (*πλουταίνει τα μαλλιά, *διάφορα άνθη αντί ‘διαφορετικά’).

Τα *συντακτικά*, εντέλει, *λάθη* αντιμετωπίζονταν σχεδόν πάντα μέσω της διόρθωσής τους από τον εκπαιδευτικό. Σε λίγες περιπτώσεις παραβλέπονταν, ενώ ακόμα σπανιότερα παρεχόταν στους μαθητές ανατροφοδότηση προκειμένου να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα συντακτικά τους λάθη. Τα συγκεκριμένα λάθη, τα οποία κατεξοχήν διορθώνονταν, αναφέρονταν στην ανάγκη δημιουργίας καινούριων προτάσεων (...περάσαμε ωραία *μας μίλησαν, ...μετά πήγαμε στην ταβέρνα *φάγαμε), την παρεμβολή του ευθέος λόγου στον πλάγιο (μου είπε *θα έρθεις), το σχηματισμό προθετικών φράσεων (μετά *είκοσι λεπτά).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε, καταρχάς, ότι οι μαθητές είχαν περιορισμένες ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν τα συντακτικά τους λάθη, δεδομένου ότι η σχετική ανατροφοδότηση ήταν ελάχιστη. Το αντίθετο ισχύει με τα σημασιολογικά λάθη, εάν αναλογιστούμε το υψηλό ποσοστό ανατροφοδότησης που παρεχόταν στους μαθητές αλλά και το, σχετικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών, υψηλό ποσοστό επίκλησης της τάξης, τα οποία καταδεικνύουν τις ιδιαίτερα αυξημένες ευκαιρίες που είχαν οι μαθητές της Ε΄ τάξης να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα λάθη τους. Από την άλλη πλευρά, αξιοσημείωτο είναι το ότι τα φωνολογικά λάθη παραβλέπονταν σε σχετικά μεγάλο βαθμό, αντίθετα με τα μορφολογικά, τα σημασιολογικά αλλά και τα συντακτικά λάθη, κάτι το οποίο φανερώνει, κατά πάσα πιθανότητα, την ελάχιστη σημασία που αποδίδει ο εν λόγω εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΜΟΡΦΟΛ/ΚΑ		ΦΩΝΟΛ/ΚΑ		ΣΗΜΑΣΙΟΛ/ΚΑ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ		ΣΥΝΟ ΛΟ
		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ	
Επισήμανση	15	14,56 %	1	3,45 %	3	9,09 %	0	0 %	19
Ανατροφ/ση	22	21,36 %	3	10,34 %	11	33,33 %	1	3,33 %	37
Διόρθωση	55	53,40 %	17	58,62 %	12	36,36 %	27	90 %	111
Επίκλ. τάξης	4	3,88 %	0	0 %	5	15,15 %	0	0 %	9
Παράβλεψη	7	6,80 %	8	27,59 %	2	6,06 %	2	6,67 %	19
ΣΥΝΟΛΟ	103	100 %	29	100 %	33	100 %	30	100 %	195

Πίνακας 20. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στην Ε΄ τάξη ανάλογα με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών

Τέταρτο επίπεδο ανάλυσης των διορθωτικών πρακτικών αποτελεί η διάκριση δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών. Αντιπαραβάλλοντας γενικά τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για την αποκατάσταση των λαθών των μεν και των δε (βλ. πίνακα 21.) διαπιστώνονται τα εξής: στην περίπτωση των γλωσσικών λαθών των *δίγλωσσων* μαθητών χρησιμοποιούνταν, κατά πρώτο λόγο, η πρακτική της διόρθωσης και, κατά δεύτερο, η πρακτική της παράβλεψης. Ο βαθμός στον οποίο παραβλέπονταν τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών είναι αρκετά σημαντικός, εάν λάβουμε υπόψη ότι αντιπροσωπεύει το ένα τρίτο περίπου του συνόλου των λαθών που έκαναν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Εναλλακτικά των προαναφερθέντων διορθωτικών πρακτικών προτιμούνταν η πρακτική της ανατροφοδότησης, ενώ η επισήμανση χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά και η επίκληση ακόμα πιο σπάνια. Στην περίπτωση δε των γλωσσικών λαθών των *μονόγλωσσων* μαθητών η διόρθωση χρησιμοποιούνταν εξίσου συχνά (μέσω αυτής αντιμετωπίζονταν τα μισά περίπου λάθη των μονόγλωσσων μαθητών). Δεύτερη κύρια διορθωτική πρακτική αποτελούσε η ανατροφοδότηση και τρίτη η παράβλεψη των γλωσσικών λαθών. Οι πρακτικές της επίκλησης και της επισήμανσης χρησιμοποιούνταν σπάνια.

Η τάση του διδάσκοντα να παραβλέπει σε μεγαλύτερο βαθμό τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών, δεδομένης της αριθμητικής υπερεκπροσώπησής τους στην τάξη, και να παρέχει ανατροφοδότηση σε μεγαλύτερο βαθμό στους μονόγλωσσους απ' ό,τι στους δίγλωσσους ενδεχομένως να φανερώνει ορισμένες αντιλήψεις και προσδοκίες για την ομάδα των δίγλωσσων μαθητών, που επηρεάζουν, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη τους μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια, είναι πιθανό ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη μέσα στην τάξη να μη σχετίζεται τόσο (ή μόνο) με το *είδος* του εκάστοτε γλωσσικού λάθους αλλά με το *ποιος κάνει το λάθος* και ενδεχομένως εάν ο συγκεκριμένος μαθητής/τρια είναι μονόγλωσσος/η ή δίγλωσσος/η. Από την άλλη πλευρά, η τάση του διδάσκοντα να διορθώνει σε μικρότερο βαθμό τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών από ό,τι των μονόγλωσσων και να τα παραβλέπει, συνεπακόλουθα, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι των τελευταίων συνεπάγεται ένα είδος επιλεκτικής διόρθωσης των λαθών μέσα από την εστίαση σε ορισμένα λάθη κάθε φορά. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι η πρακτική της επίκλησης χρησιμοποιούνταν κυρίως για την αντιμετώπιση των λαθών των δίγλωσσων μαθητών και σε μία μεμονωμένη περίπτωση μίας μονόγλωσσου μαθήτριας. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να συνεπάγεται τη μειωμένη βαρύτητα που δίνεται στο γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διορθωτική διαδικασία.

Στον *προφορικό*, συγκεκριμένα, λόγο των δίγλωσσων μαθητών χρησιμοποιούνταν, κατά σειρά προτεραιότητας, η διόρθωση, η ανατροφοδότηση, η επίκληση και η επισήμανση. Αντίστοιχα στην περίπτωση των *μονόγλωσσων* συμμαθητών τους χρησιμοποιούνταν η ανατροφοδότηση, η διόρθωση, η επίκληση και η επισήμανση. Αντιδιαστέλλοντας το βαθμό χρήσης των παραπάνω διορθωτικών πρακτικών διαπιστώνουμε ότι, μολονότι και στους δίγλωσσους μαθητές παρέχονταν ευκαιρίες, μέσω της ανατροφοδότησης, της επίκλησης και της επισήμανσης, να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα λάθη τους, οι ευκαιρίες αυτές ήταν συγκριτικά περισσότερες στους δίγλωσσους μαθητές δεδομένου ότι η ανατροφοδότηση αποτελούσε πρωταρχική διορθωτική επιλογή στην περίπτωση των λαθών των μονόγλωσσων μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, στο *γραπτό λόγο* η ιεράρχηση των διορθωτικών πρακτικών, έτσι όπως χρησιμοποιούνταν από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ήταν κοινή για την

αντιμετώπιση των λαθών των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών. Αν και γίνεται, πρωτίστως, χρήση της διόρθωσης, η παράβλεψη, που χρησιμοποιείται, κατά δεύτερο λόγο, απαντά σε σημαντικό, επίσης, βαθμό κι έπεται η ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της συζήτησης των συγκεκριμένων λαθών μέσα στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών η απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ διόρθωσης και παράβλεψης είναι ισχυρή. Με άλλα λόγια, από τα δέκα λάθη του γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών τέσσερα διορθώνονταν και τέσσερα παραβλέπονταν. Η παραπάνω διαπίστωση ενδέχεται να φανερώνει τον επιλεκτικό χαρακτήρα της διόρθωσης, κάτι το οποίο θεωρείται θετικό, εάν αναλογιστούμε, μάλιστα, ότι τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών υπερέβαιναν κατά πολύ τα λάθη των μονόγλωσσων συμμαθητών τους.

	ΔΙΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ						ΜΟΝΟΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ					
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	
Επισημ.	4	9,09%	11	7,97 %	15	8,24%	1	5 %	0	0 %	1	1,89%
Ανατρ.	12	27,27%	15	10,87%	27	14,84%	9	45 %	4	12,12%	13	24,53%
Διόρθ.	23	52,27%	57	41,30%	80	43,96%	8	40 %	19	57,58%	27	50,94%
Επίκλ.	5	17,36%	3	2,17 %	8	4,40%	2	10 %	0	0 %	2	3,77%
Παραβλ.	0	0 %	52	37,68%	52	28,57%	0	0 %	10	30,30%	10	18,87%
Σύνολο	44	100 %	138	100 %	182	100 %	20	100%	33	100 %	53	100%

Πίνακας 20. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές της Ε΄ τάξης

Προχωρώντας στον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών από το διδάσκοντα της **Στ΄ τάξης** γίνεται πρώτα μία *συνολική επισκόπηση* των διορθωτικών πρακτικών έτσι, όπως χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρωταρχική, λοιπόν, διορθωτική επιλογή αποτελούσε για τον εκπαιδευτικό της Στ΄ τάξης η παράβλεψη των λαθών, ενώ δεύτερη κύρια επιλογή αποτελούσε η διόρθωση των λαθών. Εναλλακτικά, χρησιμοποιούνταν οι πρακτικές της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης των λαθών, ενώ η επίκληση της τάξης χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι περισσότερα λάθη παραβλέπονταν από το συγκεκριμένο δάσκαλο από ό,τι διορθώνονταν ή αντιμετωπιζόνταν με κάποιον άλλο

τρόπο. Αυτό, συνεπακόλουθα εκφράζει την έμφαση που φαίνεται να έδινε ο εν λόγω εκπαιδευτικός στην ευχέρεια έναντι της ακρίβειας του λόγου των μαθητών.

Ειδικεύοντας το σημείο αναφοράς μας στον *προφορικό λόγο* διαπιστώνουμε ότι η παραπάνω γενική ιεράρχηση των λαθών διαφοροποιείται. Συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται, κατά πρώτο λόγο, η διόρθωση, κατά δεύτερο, και εναλλακτικά αυτών χρησιμοποιείται η παράβλεψη των λαθών. Δευτερεύοντα αλλά όχι αμελητέο ρόλο παίζουν η επισήμανση και, έπειτα, η επίκληση της τάξης. Μολονότι, λοιπόν, αρκετά λάθη παραβλέπονταν, γενικά παρέχόταν στους μαθητές αρκετές ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα λάθη τους. Αντίθετα, η αντιμετώπιση των λαθών στο *γραπτό λόγο* ακολουθεί την προαναφερθείσα γενική ιεράρχηση των λαθών. Αυτό συνεπάγεται ότι τα περισσότερα από τα λάθη που πραγματώνονταν κατά το γραπτό λόγο παραβλέπονταν παρά διορθώνονταν ή αντιμετωπιζόνταν με κάποια άλλη διορθωτική πρακτική, όπως η ανατροφοδότηση και η επισήμανση. Σημειωτέον ότι κατά τη συζήτηση στην τάξη των λαθών που εντοπίζε ο διδάσκων στα γραπτά των μαθητών σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε να γίνεται επίκληση της τάξης. Με αυτή την έννοια, η διόρθωση είχε εξατομικευμένο χαρακτήρα, κάτι το οποίο ενδεχομένως να ήταν θετικό για την ψυχολογία του εκάστοτε μαθητή, ωστόσο, είχε ως αποτέλεσμα να χάνονται πολύτιμες ευκαιρίες για ένα είδος ‘συνεργασίας’ ή, έστω αλληλεγγύης, μέσα στην τάξη και αξιοποίησης των γνώσεων των υπολοίπων μαθητών.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΡ. ΛΟΓΟΣ		ΓΡ. ΛΟΓΟΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
Επισήμανση	10	20 %	1	1,56 %	11	8,87 %
Ανατροφοδότηση	18	36 %	4	6,25 %	22	17,74%
Διόρθωση	14	28 %	24	37,5 %	38	30,65%
Επίκληση τάξης	6	12 %	0	0 %	6	4,84%
Παράβλεψη	12	24 %	35	54,69 %	47	37,90%
ΣΥΝΟΛΟ	50	100 %	64	100 %	124	100%

Πίνακας 21. Κατανομή διορθωτικών πρακτικών ανά μορφή λόγου στη ΣΤ΄ τάξη

Εν συνεχεία, αναφορικά με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για την αντιμετώπισή τους είχαν ως εξής. Στην περίπτωση των *μορφολογικών λαθών* χρησιμοποιούνταν εξίσου οι πρακτικές της διόρθωσης και της

παράβλεψης. Κατά δεύτερο λόγο, χρησιμοποιούνταν οι διορθωτικές πρακτικές της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης, ενώ η πρακτική της επίκλησης της τάξης δεν χρησιμοποιούνταν παρά σε μεμονωμένες, μονάχα, περιπτώσεις. Ειδικότερα, η πρακτική της διόρθωσης παρατηρήθηκε στην περίπτωση των μορφολογικών λαθών που είχαν να κάνουν κυρίως με την κλίση ονομάτων (*τα χρέοι, *τρεισήμιση μέτρα), τις συμβάσεις της ορθογραφίας (*πάσχα, *ωπουδήποτε) και τη λανθασμένη χρήση των σημείων στίξεως (πρωϊ, να' χα, γάϊδουράκι), ενώ της ανατροφοδότησης σε περιπτώσεις σύγχυσης ρημάτων-ουσιαστικών-επιθέτων (*χτίζω αντί για 'κτίριο', *οικοδομή αντί για 'χτίζω'), βαθμών επιθέτων (*καλός αντί 'άριστος') καθώς, επίσης, και σε περιπτώσεις εσφαλμένης παραγωγής και σύνθεσης λέξεων (το 'μέταλλο' δεν έχει σχέση με το 'μεταλλείο, *σκηνογράφος αντί 'σκηνοθέτης'). Σημειωτέον ότι η πρακτική της παράβλεψης παρατηρείται στο γραπτό λόγο σε παρόμοιες με τις παραπάνω περιπτώσεις λαθών. Η πρακτική, έπειτα, της επισήμανσης χρησιμοποιούνταν σε παρόμοιες με τις παραπάνω περιπτώσεις μορφολογικών λαθών και συνήθως απευθυνόταν σε μαθητές που είχαν μία 'καλή' εικόνα, από άποψη συμμετοχής, στο μάθημα. Τα *φωνολογικά*, εν συνεχεία, *λάθη* αντιμετωπίζονταν, κατά κύριο λόγο, μέσω της παράβλεψής τους και δευτερευόντως μέσω της διόρθωσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η τάση του διδάσκοντα να παραβλέπει φωνολογικά λάθη που είχαν να κάνουν με τον παρατονισμό των λέξεων (οι *οικοδομοί), ενώ παραβλέπονταν περιπτώσεις μη αναγνώρισης-εσφαλμένης ανάγνωσης λέξεων (*δεν είπε αντί 'έλειπε', *αλάζοντας αντί 'αλαλάζοντας'), μολονότι απαντούσαν στον, προφορικό ιδιαίτερα, λόγο των μαθητών αρκετά συχνά. Περιορισμένη, τέλος, ήταν η ανατροφοδότηση που παρεχόταν στα φωνολογικά λάθη. Επίσης, σε ό,τι αφορά τα *σημασιολογικά λάθη*, αυτά αντιμετωπίζονταν πρωτίστως μέσω της ανατροφοδότησης, δευτερευόντως μέσω της παράβλεψής τους και εναλλακτικά μέσω της διόρθωσης. Ελάχισσα αλλά όχι αμελητέα βαρύτητα στην αντιμετώπιση των λαθών της συγκεκριμένης κατηγορίας είχαν οι πρακτικές της επισήμανσης και της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης. Ανατροφοδότηση παρεχόταν συνήθως σε περιπτώσεις εσφαλμένης ερμηνείας λέξεων ('εμπρηστής' είναι *αυτός που σκοτώνει, 'αλεξιπτωτιστής' είναι αυτός που *πετάει με αλεξιπτώτο) ή σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνταν εκφράσεις της ανεπίσημης, καθημερινής γλώσσας (*μαραγκοδουλειές). Κατά κανόνα, παραβλέπονταν μη αποδεκτές λεξιλογικές συνάψεις (θα *κάναμε χιονοπόλεμο, *είναι ζέστη), ενώ η πρακτική της διόρθωσης υπήρχε η τάση να χρησιμοποιείται όταν η ανατροφοδότηση δεν επιτύγχανε το σκοπό της (αναγνώριση

και αποκατάσταση του λάθους). Τα *συντακτικά*, τέλος, *λάθη*, όπως ακριβώς και τα φωνολογικά, αντιμετωπίζονταν από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρωτίστως μέσω της παράβλεψης και δευτερευόντως μέσω της διόρθωσής τους. Εναλλακτικά αυτών χρησιμοποιούνταν η πρακτική της επίκλησης της τάξης και σπανιότερα της ανατροφοδότησης. Ειδικότερα, παραβλέπονταν συνήθως περιπτώσεις ελλιπούς σχηματισμού προτάσεων (θα 'θελα *σε βουνό...) ή ασυμφωνίας υποκειμένου ρήματος (*κλείνουμε τα σχολεία), ενώ διορθώνονταν συντακτικά λάθη που αφορούσαν στη σύγχυση των κύριων όρων της πρότασης (υποκειμένου-αντικειμένου/ *τα εργοστάσια ρυπαίνουν: 'τα εργοστάσια' είναι *αντικείμενο, αντικειμένου-ποιητικού αιτίου/ 'απ' τα εργοστάσια είναι *ποιητικό αίτιο).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οάσκαλος της Στ' τάξης, κατά μείζονα λόγο, διόρθωνε τα σημασιολογικά λάθη των μαθητών και, κατά ελάσσονα, τα συντακτικά τους λάθη. Η διαπίστωση αυτή δηλώνει την ανάλογη βαρύτητα που έδινε στις αντίστοιχες γλωσσικές κατηγορίες κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Το γεγονός, ωστόσο, ότι χρησιμοποιούνταν εξίσου οι πρακτικές της διόρθωσης και της παράβλεψης για την αντιμετώπιση των μορφολογικών λαθών εκφράζει, κατά πάσα πιθανότητα, ένα είδος επιλεκτικής διόρθωσης των συγκεκριμένων λαθών. Η επιλεκτική, βέβαια, διόρθωση ισχύει και για τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών δεδομένου ότι το ποσοστό παράβλεψης είναι σημαντικό σε όλες τις γλωσσικές κατηγορίες. Η επιλεκτικότητα είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με την καλλιέργεια της ευχέρειας λόγου των μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώνεται, για άλλη μία φορά, ότι η πρακτική της επίκλησης της υπόλοιπης τάξης κατά τη διορθωτική, εν προκειμένω, διαδικασία χρησιμοποιείται από το διδάσκοντα σε περιορισμένο μονάχα βαθμό και συγκριτικά περισσότερο στην περίπτωση των συντακτικών και των σημασιολογικών, έπειτα, λαθών, ενώ, αντίθετα, στην περίπτωση των μορφολογικών λαθών χρησιμοποιείται ελάχιστα και των φωνολογικών καθόλου. Κατά συνέπεια, η δυναμική της τάξης μένει αναξιοποίητη και αναστέλλεται. Ως ένα βαθμό, η μαθησιακή διαδικασία.

ΔΙΟΡΘ. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΜΟΡΦΟΛ/ΚΑ		ΦΩΝΟΛ/ΚΑ		ΣΗΜΑΣΙΟΛ/ΚΑ		ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		ΛΑΘΗ		
Επισημάνση	7	10,94 %	0	0 %	4	15,38 %	0	0 %	11
Ανατροφοδότηση	12	18,75 %	1	4,55 %	8	30,77 %	1	8,33 %	22
Διόρθωση	22	34,38 %	8	36,36%	5	19,23 %	3	25 %	38

Επίκληση τάξης	1	1,56 %	0	0 %	3	11,54 %	2	16,67 %	6
Παράβλεψη	22	34,38 %	13	59,09%	6	23,08 %	6	50 %	47
ΣΥΝΟΛΟ	64	100 %	22	100 %	26	100 %	12	100 %	124

Πίνακας 22. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στην Ε΄ τάξη ανάλογα με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών

Οι τρόποι, τέλος, με τους οποίους αντιμετωπιζόνταν τα λάθη των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών (βλ. πίνακα 23.) παρουσιάζουν ορισμένες διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, στην περίπτωση των λαθών των *δίγλωσσων* μαθητών χρησιμοποιούνταν, κατά σειρά προτεραιότητας, η διόρθωση, η παράβλεψη, η ανατροφοδότηση και εναλλακτικά αυτών και σε σημαντικό μικρότερο βαθμό η επίκληση και η επισήμανση. Αντίθετα, στην περίπτωση των λαθών των μονόγλωσσων μαθητών της Στ΄ τάξης οι πρακτικές της διόρθωσης και της παράβλεψης χρησιμοποιούνταν εξίσου και εναλλακτικά αυτών χρησιμοποιούνταν οι πρακτικές της επισήμανσης και της ανατροφοδότησης. Η επίκληση της τάξης στην προκειμένη περίπτωση είχε ελάχισονα ρόλο. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, καταρχάς, ότι τα λάθη και των μεν και των δε παραβλέπονταν στον ίδιο βαθμό. Εντούτοις, οι ευκαιρίες που παρέχονταν από το διδάσκοντα στους μαθητές μέσω της επισήμανσης και της ανατροφοδότησης ήταν σημαντικά περισσότερες στους μονόγλωσσους από ό,τι στους δίγλωσσους μαθητές. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι στους δίγλωσσους μαθητές, σε ορισμένες περιπτώσεις, η διόρθωση έπονταν της ανατροφοδότησης, κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε στους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Στη βάση αυτή είναι πιθανό η μορφή της ανατροφοδότησης που παρεχόταν στους δίγλωσσους μαθητές είτε να μην ήταν επαρκής είτε να μην ήταν κατάλληλη και γι' αυτό να μην επιτύγχανε το στόχο της (συνειδητοποίηση και αποκατάσταση του λάθους).

	ΔΙΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ					ΜΟΝΟΓΛ. ΜΑΘΗΤΕΣ						
	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο	Πρ. λόγος		Γρ. λόγος		Σύνολο		
Επισημ.	4	9,09%	0	0 %	4	5,63%	5	25 %	2	9,52 %	7	19,44%
Ανατρ.	12	27,27%	3	11,11%	15	21,13%	4	20 %	2	9,52 %	6	16,67%
Διόρθ.	15	34,09%	13	48,15%	28	39,43%	4	20 %	6	28,57%	10	27,78%
Επίκλ.	4	9,09%	1	3,70 %	5	7,04%	2	10 %	1	4,76 %	3	8,33%
Παραβλ.	9	20,45 %	10	37,04%	19	26,76%	5	25 %	10	47,62%	10	27,78%
Σύνολο	44	100 %	27	100 %	71	100 %	20	100%	21	100 %	36	100%

Πίνακας 23. Κατανομή των διορθωτικών πρακτικών στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης

Ειδικότερα, αναφορικά με τη διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις. Στον *προφορικό*, συγκεκριμένα, λόγο τα λάθη των *δίγλωσσων* μαθητών αντιμετωπίζονταν, πρωτίστως, μέσω της διόρθωσής τους από το διδάσκοντα, δευτερευόντως, μέσω της ανατροφοδότησης και, κατά τρίτο λόγο, μέσω της παράβλεψής τους. Οι πρακτικές της επισήμανσης και της επίκλησης της τάξης στην προκειμένη περίπτωση έπαιζαν περιφερειακό ρόλο. Αντίθετα, στην περίπτωση των λαθών των *μονόγλωσσων* συμμαθητών τους χρησιμοποιούνταν ιεραρχικά η επισήμανση και η παράβλεψη εξίσου, η ανατροφοδότηση και η διόρθωση στον ίδιο βαθμό και, εναλλακτικά, όλων αυτών χρησιμοποιούνταν η επίκληση της τάξης. Κατά συνέπεια, οι ευκαιρίες που παρείχε ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους ήταν σχετικά περισσότερες στους μονόγλωσσους από ό,τι στους δίγλωσσους, εάν αναλογιστούμε το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούνταν οι πρακτικές της επισήμανσης, της ανατροφοδότησης και της επίκλησης της τάξης στους μεν και τους δε.

Αντίστοιχα, διαφορές, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών, παρατηρούνται και στο γραπτό λόγο. Αναλυτικότερα, τα λάθη στα οποία υπέπιπταν οι δίγλωσσοι μαθητές στο γραπτό λόγο αντιμετωπίζονταν ως εξής: πρώτα, μέσω της διόρθωσης τους από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, δευτερευόντως, μέσω της παράβλεψής τους και, κατά τρίτο λόγο, και σε σημαντικά μικρότερο βαθμό μέσω της πρακτικής της ανατροφοδότησης. Από την άλλη πλευρά, τα λάθη στα οποία υπέπιπταν οι μονόγλωσσοι μαθητές κατά το γραπτό λόγο αντιμετωπίζονταν, πρωτίστως μέσω της παράβλεψης, δευτερευόντως, μέσω της διόρθωσης και, κατά τρίτο λόγο, μέσω της επισήμανσης ή της ανατροφοδότησης. Η επίκληση, τέλος, της τάξης δε χρησιμοποιούνταν παρά σε μεμονωμένες περιπτώσεις και στις δύο ομάδες μαθητών.

Με δεδομένο ότι η πρακτική της διόρθωσης χρησιμοποιούνταν εξίσου και στις δύο 'ομάδες' μαθητών και ότι η παράβλεψη χρησιμοποιούνταν σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό οι ευκαιρίες κατανόησης των λαθών του γραπτού λόγου φαίνεται να ήταν περισσότερες για τους μονόγλωσσους μαθητές από ό,τι για τους δίγλωσσους

συμμαθητές τους. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός, επίσης, ότι η επισήμανση, η οποία χρησιμοποιείται, αν και σε χαμηλό σχετικά βαθμό, στους μονόγλωσσους μαθητές, δεν παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται σε καμία περίπτωση λάθους κατά το γραπτό λόγο των δίγλωσσων μαθητών.

Παραταύτα, οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν επαρκούν για να υποστηρίξουμε ότι η δίγλωσση ή μη ταυτότητα των μαθητών καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών, καθώς σε ορισμένες κοινές (και για τις δύο ‘ομάδες’ μαθητών) περιπτώσεις λαθών, όπως: λανθασμένη ερμηνεία του κειμένου (στόχος του συγγραφέα είναι *να δούμε τη σκληρή δουλειά των μεταλλωρύχων/ ανατροφοδότηση, ο συγγραφέας γράφει *για να πει αυτά που θέλει να πει/ επίκληση) ή λάθη κατά την ανάγνωση του διδαγμένου κειμένου (*διασαλεύεται αντί ‘διασαλεύεται’/ διόρθωση, *προσκύναζε αντί προσκυνούσε/ παράβλεψη), (*απολείμματα αντί ‘υπολείμματα’/ διόρθωση, *παιδιών αντί ‘παλιών’/ παράβλεψη) η διορθωτική αγωγή διαφοροποιούνταν. Το γεγονός αυτό δηλώνει, κατά πάσα πιθανότητα, ότι πέρα από το είδος των λαθών η διδακτική αντιμετώπιση των λαθών επηρεαζόταν, επίσης, από τη γενική εικόνα που παρουσιάζε ο μαθητής στα πλαίσια της διδασκαλίας με την έννοια της συμμετοχής και των επιδόσεών του στο μάθημα. Σημειωτέον ότι τα πρώτα παραδείγματα λαθών στις παρενθέσεις (βλέπε λίγο παραπάνω), τα οποία αντιμετωπίζονταν μέσω της ανατροφοδότησης ή της διόρθωσης αφορούσαν περισσότερο ‘καλούς’ μαθητές, ενώ τα δεύτερα, τα οποία αντιμετωπίζονταν μέσω της παράβλεψης λιγότερο ‘καλούς’ μαθητές. Κατά συνέπεια, στα πλαίσια της συγκεκριμένης διδασκαλίας η διόρθωση των λαθών φαίνεται να επηρεαζόταν όχι μόνο από το είδος των λαθών αλλά και από την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τις ικανότητες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή.

8.1.3 Γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την παρατήρηση

Έχοντας παρουσιάσει αναλυτικά τα λάθη και τις αντίστοιχες διορθωτικές πρακτικές έτσι, όπως καταγράφηκαν κατά τη φάση της παρατήρησης, θα επιχειρήσουμε παρακάτω να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα αντιπαραβάλλοντας τα λάθη και τις διορθωτικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν στα τρία τμήματα, όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση.

(α) Αναφορικά, καταρχάς, με τα γλωσσικά λάθη, οδηγούμαστε στις ακόλουθες γενικές διαπιστώσεις. Πρώτον, τα μορφολογικά λάθη αποτελούσαν την πλέον συνήθη κατηγορία λαθών για τους μαθητές και των τριών τμημάτων. Χαρακτηριστικά, από το σύνολο των γλωσσικών λαθών τα μισά από αυτά ήταν μορφολογικού τύπου. Εντούτοις, ενώ για τους μαθητές της Δ΄ και της Στ΄ τάξης τα φωνολογικά λάθη έπονταν, ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, των μορφολογικών λαθών, για τους μαθητές της Ε΄ τάξης δεύτερη, κύρια κατηγορία λαθών αποτελούσαν τα συντακτικά λάθη. Για τους μαθητές δε της Δ΄ και της Στ΄ τάξης τα συντακτικά λάθη απαντούσαν στο λόγο τους σε περιορισμένο βαθμό συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών. Η ‘πρωτοκαθεδρία’ των μορφολογικών λαθών στο λόγο, γενικά, των μαθητών συνδέεται, κατά πάσα πιθανότητα, με τη μορφολογία της Ελληνικής και την πληθώρα των μορφολογικών κανόνων και φαινομένων (βλ. Κατσιμαλή 2005).

(i) Ειδικεύοντας το σημείο αναφορά μας στο γραπτό και τον προφορικό, ειδικότερα, λόγο διαπιστώνονται ορισμένες διαφοροποιήσεις από την παραπάνω γενική ιεράρχηση των λαθών. Καταρχάς, σε ό,τι αφορά τον προφορικό λόγο η σειρά εμφάνισης των επιμέρους λαθών ήταν κοινή για τους μαθητές και των τριών τμημάτων και είχε ως εξής: συνηθέστερα εμφανίζονταν τα φωνολογικά λάθη, λιγότερο συχνά τα σημασιολογικά και τα μορφολογικά, ενώ σχετικά σπάνια ήταν τα συντακτικά λάθη. Η υπεροχή των φωνολογικών λαθών έναντι των άλλων γλωσσικών λαθών και, ιδιαίτερα, των συντακτικών δικαιολογείται ως ένα βαθμό, τουλάχιστον, από τη φύση των προφορικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη, όπως: ερμηνεία και ανάλυση κειμένων, προφορική παρουσίαση γραμματικών ασκήσεων σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες είθισται να υπαγορεύουν σύντομης ανάπτυξης απαντήσεις, κατά τις οποίες είναι, αφενός λιγότερο πιθανό να πραγματοποιηθούν λάθη σύνταξης κι, αφετέρου να γίνουν αντιληπτά (τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από την ερευνήτρια) μορφολογικού τύπου λάθη, που έχουν να κάνουν, συγκεκριμένα, με καταλήξεις ονομάτων και ρημάτων.

(ii) Αντίθετα, στο γραπτό λόγο παρατηρείται μία διαφορετική ιεράρχηση των επιμέρους λαθών στους μαθητές των τριών τμημάτων. Έτσι, λοιπόν, μετά τα μορφολογικά λάθη που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και στα τρία τμήματα, μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζουν στην Δ΄ τάξη τα

σημασιολογικά, που αντιπροσωπεύουν το ένα τρίτο περίπου των συνολικών λαθών που καταγράφηκαν στη συγκεκριμένη τάξη, στη Ε΄ τάξη τα συντακτικά, τα οποία αντιπροσωπεύουν, επίσης, το ένα τρίτο των συνολικών λαθών, ενώ στη Στ΄ τάξη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης παρουσιάζουν τα σημασιολογικά λάθη, τα οποία αντιπροσωπεύουν, αντίθετα, το ένα έκτο περίπου των συνολικών λαθών των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης. Τα σημασιολογικά λάθη έχουν ελάχιστο βαρύτητα στη Δ΄ και την Ε΄ τάξη, ενώ τα φωνολογικά λάθη, από την άλλη πλευρά, απαντούν συχνότερα στο γραπτό λόγο των μαθητών της Δ΄, της Στ΄ και της Ε΄, τέλος, τάξης. Το γεγονός ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης υποπίπτουν συχνότερα σε φωνολογικού τύπου λάθη από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων φανερώνει, κατά πάσα πιθανότητα, τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τους φωνολογικούς κανόνες της Ελληνικής.

(β) Αναφερόμενοι, γενικά, στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές διαπιστώνουμε μία διαφορετική ιεράρχηση των λαθών στις δύο ‘ομάδες’ μαθητών με την εξαίρεση των μορφολογικών λαθών που αποτελούσαν τη σημαντικότερη κατηγορία λαθών, τόσο για τους μεν όσο και για τους δε. Ειδικότερα, οι *δίγλωσσοι μαθητές* και των τριών τμημάτων, μετά τα μορφολογικά, συνηθίζουν να υποπίπτουν συχνότερα σε φωνολογικού τύπου λάθη. Σημειωτέον ότι τα φωνολογικά λάθη των δίγλωσσων μαθητών της Ε΄ τάξης απαντούν στον ίδιο σχεδόν βαθμό με τα συντακτικά τους λάθη. Δεδομένου ότι τα φωνολογικά λάθη αποτελούν τη δεύτερη, κυριότερη κατηγορία λαθών για τους δίγλωσσους μαθητές και αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό μέρος των συνολικών τους λαθών, οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να μην έχουν κατακτήσει επαρκώς τους φωνολογικούς κανόνες της διδασκόμενης γλώσσας. Το γεγονός αυτό, ίσως, να δικαιολογείται για τους δίγλωσσους μαθητές της Στ΄ τάξης, καθώς αρκετοί από αυτούς έχουν σχετικά λίγα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, δε φαίνεται, όμως, να δικαιολογείται και για τους δίγλωσσους μαθητές της Δ΄ τάξης, εφόσον αυτοί ζουν στην Ελλάδα από τη νηπιακή τους ήδη ηλικία.

Και για τους *μονόγλωσσους* μαθητές και των τριών τμημάτων κυριότερη κατηγορία λαθών αποτελούν τα μορφολογικά και έπονται τα σημασιολογικά λάθη, αν και απαντούν με μικρότερη συχνότητα από ό,τι στους δίγλωσσους. Τα μεν μορφολογικά λάθη απαντούν με μικρότερη συχνότητα στους μονόγλωσσους από ό,τι στους δίγλωσσους μαθητές, ενώ τα δε σημασιολογικά με μεγαλύτερη. Η σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης των σημασιολογικών λαθών στο τμήμα της Στ΄ τάξης

συνδέεται, κατά πάσα πιθανότητα, με την προσπάθεια εμπλουτισμού του λεξιλογίου των μαθητών στη συγκεκριμένη τάξη, εφόσον πλέον οι μαθητές έχουν διδαχθεί τις βασικές δομές της ελληνικής, εν προκειμένω, γλώσσας. Το ό,τι οι δίγλωσσοι, ωστόσο, μαθητές υποπίπτουν λιγότερο συχνά σε σημασιολογικού τύπου λάθη δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι έχουν κατακτήσει επαρκώς τους σημασιολογικούς κανόνες, έννοιες κ.ο.κ. της διδασκόμενης γλώσσας, καθώς ενδέχεται να αναπληρώνουν ορισμένα κενά τους με απλούστερους τύπους ή να αποφεύγουν τελείως να τους χρησιμοποιούν (βλ. Βαρλοκώστα –Τριανταφυλλίδου 2003).

(i) Ειδικότερα, στον *προφορικό λόγο των δίγλωσσων μαθητών* υπερέχουν τα φωνολογικά λάθη. Δεύτερη, κυριότερη κατηγορία λαθών αποτελούν για τους μεν δίγλωσσους μαθητές της Δ΄ και της Στ΄ τάξης τα μορφολογικά λάθη, ενώ για τους δε δίγλωσσους μαθητές της Ε΄ τάξης τα σημασιολογικά. Από την άλλη, στον *προφορικό λόγο των μονόγλωσσων μαθητών της Δ΄ και της Ε΄ τάξης* απαντούν, κατά κύριο λόγο, τα σημασιολογικά και, κατά δεύτερο λόγο, τα σημασιολογικά λάθη, ενώ στον *προφορικό λόγο των μονόγλωσσων μαθητών της Στ΄ τάξης* απαντούν, πρωτίστως, φωνολογικού τύπου και, δευτερευόντως, σημασιολογικού τύπου λάθη. Οι παρατηρήσεις αυτές δεν αποκλίνουν από τη γενική ιεράρχηση των λαθών στους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές, που έγινε στην προηγούμενη παράγραφο.

(ii) Στο *γραπτό, έπειτα, λόγο* διαπιστώνουμε ότι τόσο για του μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους μαθητές τα μορφολογικά λάθη αποτελούν τη σημαντικότερη κατηγορία λαθών. Όσον αφορά, όμως, στους *δίγλωσσους μαθητές* παρατηρούμε ότι, ενώ στα τμήματα της Δ΄ και της Στ΄ τάξης απαντούν συχνότερα, μετά τα μορφολογικά, φωνολογικού τύπου λάθη, στο τμήμα της Ε΄ τάξης δεύτερη, κύρια κατηγορία λαθών αποτελούν τα συντακτικά λάθη. Από την άλλη, στο *γραπτό λόγο των μονόγλωσσων μαθητών* επικρατέστερα φαίνεται να είναι, μετά τα μορφολογικά, τα συντακτικά λάθη, με εξαίρεση το τμήμα της Στ΄ τάξης, όπου δεύτερη, κύρια κατηγορία λαθών αποτελούν τα σημασιολογικά λάθη. Η σχετικά υψηλή συχνότητα εμφάνισης των συντακτικών λαθών στα τμήματα της Ε΄ και περισσότερο της Δ΄ τάξης, ενδεχομένως, να συνάδει με τα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης στις αντίστοιχες τάξεις, δεδομένου ότι οι μαθητές είθισται να παράγουν με το χρόνο ολοένα και πιο

σύνθετες δομές και ανάλογη είναι και η εξοικείωση των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τις αντίστοιχες δομές.

Στη συνέχεια, επιχειρούμε να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση αναφορικά με τις πρακτικές με τις οποίες οι διδάσκοντες του δείγματος αντιμετώπιζαν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών και να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα, που φαίνεται να προκύπτουν από την εν λόγω ερευνητική διαδικασία. Πρώτα, γίνεται λόγος γενικά για τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί και, έπειτα, για τις πρακτικές που χρησιμοποιούνταν συγκεκριμένα στον προφορικό και το γραπτό λόγο. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκαν τα γλωσσικά λάθη και, τέλος, για τις διορθωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για την αντιμετώπιση των λαθών των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών, αρχικά, γενικά και, μετά, συγκεκριμένα, σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου.

(α) Αναφορικά, πρώτον, με τις *διορθωτικές πρακτικές* μέσω των οποίων οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τα γλωσσικά λάθη από την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα. Καταρχάς, πρωταρχική επιλογή για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των μαθητών αποτελούσε για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της Δ' και της Ε', αντίστοιχα, τάξης η διόρθωση, ενώ για τον εκπαιδευτικό του τμήματος της Στ' τάξης η παράβλεψη. Εντούτοις, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δ' και της Στ' τάξης χρησιμοποιούσαν εναλλακτικά της διόρθωσης την παράβλεψη, ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης χρησιμοποιούσε εναλλακτικά της διόρθωσης την ανατροφοδότηση. Εν ολίγοις, η πρακτική της παράβλεψης των λαθών χρησιμοποιούνταν λιγότερο συχνά στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην Δ' τάξη και ακόμη λιγότερο στην Ε' τάξη ενώ, η πρακτική της ανατροφοδότησης χρησιμοποιούνταν συχνότερα στο τμήμα της Στ' τάξης και ακόμη συχνότερα στο τμήμα της Ε' τάξης, σε αντίθεση με το τμήμα της Δ' τάξης, όπου η εν λόγω πρακτική χρησιμοποιούνταν σε μικρότερο βαθμό.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τη μεγαλύτερη ανοχή στα γλωσσικά λάθη επεδείκνυε ο εκπαιδευτικός της ΣΤ' τάξης, ενώ τη μικρότερη η εκπαιδευτικός της Δ' τάξης. Κατά συνέπεια, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διόρθωση, η διδάσκουσα της Δ'

τάξης φαίνεται να ακολουθεί έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με την έννοια ότι δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ορθότητα και την *ακρίβεια του λόγου* των μαθητών, ενώ οι άλλοι δύο διδάσκοντες φαίνεται (επιλεκτική διόρθωση) να προσανατολίζονται περισσότερο προς την *ευχέρεια του λόγου* των μαθητών τους (βλ. Σακελλαρίου 2000: 20, Μήτσης 1998: 239-40, James 1998: 239). Επιπρόσθετα, κοινή παρατήρηση και για τους τρεις δασκάλους είναι ότι η επίκληση της υπόλοιπης τάξης αποτελεί την ύστατη διορθωτική τους επιλογή. Ακόμη, όμως, κι όταν χρησιμοποιείται, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός δεν επιστρέφει στο μαθητή που έκανε το λάθος. Κατά συνέπεια, ενδέχεται ο μαθητής απλά να πληροφορείται τον αντίστοιχο ορθό τύπο (/δομή/ απάντηση) χωρίς να συνειδητοποιεί το λάθος του. Έτσι, χάνεται μία πολύτιμη ευκαιρία για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη, στα πλαίσια της διορθωτικής διαδικασίας, η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη φυσική και αποτελεσματική μάθηση της διδασκόμενης γλώσσας (βλ. Χατζηδάκη 2002: 246-7).

(i) Κάτι ανάλογο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των λαθών που εντοπίζονταν στο *γραπτό λόγο* των μαθητών. Ειδικότερα, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δ' και της Ε' τάξης χρησιμοποιούσαν πρωτίστως την πρακτική της διόρθωσης, ο εκπαιδευτικός της Στ' τάξης χρησιμοποιούσε πρωτίστως την πρακτική της παράβλεψης των συγκεκριμένων λαθών και εναλλακτικά αυτής την πρακτική της διόρθωσης. Από την άλλη, ενώ η εκπαιδευτικός της Δ' τάξης χρησιμοποιεί αποκλειστικά τις πρακτικές της διόρθωσης και της παράβλεψης, οι εκπαιδευτικοί της Ε' και της Στ' τάξης χρησιμοποιούν και άλλες πρακτικές, όπως η επισήμανση και η ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση, μάλιστα, φαίνεται να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο κατά τη διορθωτική διαδικασία που ακολουθείται στην Ε' τάξη, δεδομένου ότι αποτελεί δεύτερη, κύρια διορθωτική επιλογή για το συγκεκριμένο δάσκαλο.

Συνεπακόλουθα, η επίκληση της τάξης δεν έχει καμία θέση στη συζήτηση των λαθών που γίνεται στην τάξη στις περιπτώσεις της Ε' και της Στ' τάξης σχετικά με τα λάθη που εντοπίζονται στα γραπτά των μαθητών. Η διόρθωση στις περιπτώσεις αυτές φαίνεται να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα και να αφορά αποκλειστικά το μαθητή που έχει υποπέσει στο συγκεκριμένο λάθος. Γενικότερα, οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές, μέσω της ανατροφοδότησης και της επισήμανσης, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα συγκεκριμένα λάθη τους είναι

μηδαμινές στη Δ' τάξη, περιορισμένες στην Στ' τάξη και σχετικά σημαντικές στην Ε', τέλος, τάξη.

(ii) Τα λάθη που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών αντιμετωπίζονται, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτικούς της Δ' και της Στ' τάξης μέσω της ανατροφοδότησης και από τον εκπαιδευτικό της Ε' τάξης μέσω της διόρθωσης. Επίσης, μολονότι, στα τμήματα της Δ' και της Ε' τάξης δεν παρατηρήθηκε καμία περίπτωση παράβλεψης των εν λόγω λαθών, στο τμήμα της Στ' τάξης ο βαθμός παράβλεψής τους αντιστοιχούσε στο ένα τέταρτο του συνόλου των λαθών του προφορικού λόγου. Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό της Στ' τάξης, ο οποίος συνηθίζει να παραβλέπει το ένα τέταρτο περίπου των λαθών που πραγματώνονται κατά τον προφορικό λόγο των μαθητών του, οι εκπαιδευτικοί της Δ' και της Ε' τάξης σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε να παραβλέπουν αντίστοιχα λάθη.

Κατά συνέπεια, συγκρίνοντας τα ποσοστά χρήσης της ανατροφοδότησης, της επισήμανσης και της επίκλησης διαπιστώνουμε, καταρχάς, ότι οι γνώσεις και γενικότερα η δυναμική της τάξης αξιοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό στην Ε' και τη Στ' και σε μικρότερο στη Δ' τάξη. Ο ρόλος δε του διδάσκοντα στη διαδικασία αποκατάστασης των γλωσσικών λαθών αυξάνεται καθώς προχωράμε από τη Δ' στη Στ' και την Ε' τάξη. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντίθεση, με τη διδασκαλία στα τμήματα της Ε' και της Στ' τάξης, όπου η διορθωτική παρέμβαση των διδασκόντων ήταν διακριτική, αφότου, δηλαδή, ο μαθητής είχε ολοκληρώσει το λόγο του, κατά τη διδασκαλία της Δ' τάξης η παρέμβαση της διδάσκουσας ήταν άμεση, τη στιγμή, δηλαδή, που πραγματωνόταν το λάθος. Η άμεση, εντούτοις, διορθωτική παρέμβαση της διδάσκουσας θεωρείται ότι αντίκειται στη φύση του προφορικού λόγου και δυσχεραίνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, εφόσον κάθε φορά που υποπίπτουν σε κάποιο λάθος διακόπτονται από αυτήν, και επηρεάζει αρνητικά την ευχέρεια λόγου των μαθητών (βλ. Δαμανάκης 2001: 64, Μήτσης 1998: 239).

(β) Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών των επιμέρους γλωσσικών κατηγοριών: τα μορφολογικά, τα φωνολογικά, τα σημασιολογικά και τα συντακτικά λάθη.

(i) Τα *μορφολογικά λάθη* αντιμετωπίζονται κατά κύριο λόγο μέσω της διόρθωσής τους. Εξαιρέση αποτελεί ο εκπαιδευτικός της Στ' τάξης, ο οποίος χρησιμοποιεί εξίσου για το σκοπό αυτό τις πρακτικές της διόρθωσης και της παράβλεψης. Η πρακτική της παράβλεψης απαντά σε μικρότερο βαθμό στη Δ' και την Ε', έπειτα, τάξη. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η βαρύτητα που αποδίδει, αντίστοιχα, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών, η οποία είναι μεγαλύτερη στα τμήματα της Ε' και της Στ' τάξης.

(ii) Τα *φωνολογικά, έπειτα, λάθη* σε σημαντικό βαθμό παραβλέπονται από τους εκπαιδευτικούς της Δ' και της Ε' τάξης και σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό από τον εκπαιδευτικό της Στ' τάξης. Επίσης, η ενθάρρυνση και η ανάλογη καθοδήγηση που παρέχεται στους μαθητές είναι μεγαλύτερη στα τμήματα της Ε' και της Δ', έπειτα, τάξης. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο εκπαιδευτικός της Στ' τάξης δίνει ελάχιστο βαρύτητα στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών συγκριτικά με τους άλλους δύο εκπαιδευτικούς.

(iii) Αναφορικά με τα *σημασιολογικά λάθη* διαπιστώνεται ότι οι ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές, μέσω της ανατροφοδότησης, της επισήμανσης και της επίκλησης, είναι περισσότερες στη Δ', την Ε' και, ακόμα περισσότερες στη Στ' τάξη. Ανάλογη είναι, κατ' επέκταση, και η βαρύτητα που αποδίδουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι τα σημασιολογικά λάθη αποτελούν τη μοναδική περίπτωση λαθών, όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και, μάλιστα, σε σημαντικό βαθμό την πρακτική της επίκλησης της τάξης. Κατά συνέπεια, στην περίπτωση των σημασιολογικών λαθών ο ρόλος των μαθητών είναι περισσότερο ενεργητικός από ό,τι στις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών.

(iii) Τα *συντακτικά, τέλος, λάθη* παραβλέπονται, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτικούς της Δ' και της Στ' τάξης, ενώ διορθώνονται, κατά κανόνα, από τον εκπαιδευτικό της Ε' τάξης. Η παραπάνω παρατήρηση σχετικά με τον εκπαιδευτικό της Ε' τάξης εκφράζει την ιδιαίτερα αυξημένη βαρύτητα που φαίνεται να αποδίδει στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών συγκριτικά με τις υπόλοιπες. Από την άλλη πλευρά, λαμβάνοντας υπόψη την κύρια τάση του εκπαιδευτικού της Στ' τάξης να παραβλέπει τα συντακτικά λάθη αλλά και το σημαντικό σχετικά βαθμό χρήσης της πρακτικής της επίκλησης της τάξης οδηγούμαστε ότι στο συμπέρασμα ότι στην

περίπτωση του εν λόγω εκπαιδευτικού ισχύει ένα είδος επιλεκτικής διόρθωσης (με την ευρεία έννοια) των συντακτικών λαθών.

Η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνουν οι διδάσκοντες στα μορφολογικά λάθη, εν μέρει, δικαιολογείται λόγω της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους, από την άλλη θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ταύτιση σε μεγάλο βαθμό της γλωσσικής διδασκαλίας με το σύστημα της γραμματικής της διδασκόμενης γλώσσας και τους αντίστοιχους μορφολογικούς της κανόνες (βλ. Χαραλαμπίδης & Χατζησαβίδης 1997). Κατά συνέπεια, η διδακτική, και ειδικότερα η διορθωτική, διαδικασία στα συγκεκριμένα τμήματα δίνει έμφαση στην ακρίβεια της έκφρασης σε ό,τι αφορά το μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας, ενώ στο σημασιολογικό επίπεδο δίνει μεγαλύτερη σημασία στην ευχέρεια λόγου των μαθητών και γι' αυτό το λόγο συχνά γίνονται αποδεκτές στα πλαίσια αυτής εναλλακτικές ή, εν πολλοίς, ισοδύναμες διατυπώσεις. Στην περίπτωση δε των φωνολογικών και των συντακτικών λαθών, δεδομένου ότι εναλλακτικές διατυπώσεις συνήθως δεν υπάρχουν, το συμπέρασμα που φαίνεται να προκύπτει είναι ότι τα συγκεκριμένα επίπεδα της γλώσσας μάλλον κατέχουν δευτερεύουσα θέση κατά τη γλωσσική διδασκαλία.

(γ) Ο τρόπος, τέλος, με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα λάθη των δίγλωσσων και των μονόγλωσσων μαθητών δε φαίνεται να διαφοροποιείται μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών. Παραταύτα, στην περίπτωση των *δίγλωσσων*, καταρχάς, *μαθητών* παρατηρούνται δύο εξαιρέσεις. Αφενός, η πρακτική της διόρθωσης χρησιμοποιείται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στη Δ' τάξη από ό,τι στην Ε' και στη Στ', έπειτα, τάξη κι, αφετέρου, κατά αντίστροφο τρόπο, η πρακτική της ανατροφοδότησης επιλέγεται περισσότερο συχνά στη Στ' και, ακολούθως, στην Ε' από ό,τι στη Δ' τάξη, όπου χρησιμοποιείται σε περιορισμένο βαθμό. Ανάλογες, κατά συνέπεια, είναι και οι ευκαιρίες που παρέχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στους δίγλωσσους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τα λάθη τους.

Αντίστοιχα, η αντιμετώπιση των λαθών στην περίπτωση των μονόγλωσσων μαθητών διαφοροποιείται, ως επί το πλείστον, μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των πρακτικών της διόρθωσης και της παράβλεψης. Αναλυτικότερα, ενώ ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης επιλέγει συνηθέστερα τη διόρθωση και εναλλακτικά αυτής την ανατροφοδότηση και, έπειτα, την παράβλεψη, οι εκπαιδευτικοί της Δ' και

της Στ΄ τάξης χρησιμοποιούν εναλλακτικά της διόρθωσης την πρακτική της παράβλεψης και λιγότερο συχνά αυτήν της ανατροφοδότησης. Εντούτοις, εάν αναλογιστούμε ότι η πρακτική της επισήμανσης χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό από τον εκπαιδευτικό της Στ΄ τάξης, θα διαπιστώσουμε ότι ο ρόλος των ίδιων των μονόγλωσσων μαθητών στην αποκατάσταση των λαθών τους είναι ενεργητικότερος στο τμήμα της Στ΄ τάξης, λιγότερο ενεργητικός στο τμήμα της Ε΄ τάξης, ενώ, αντίθετα, στη Δ΄ τάξη ο ρόλος τους φαίνεται να είναι περισσότερο παθητικός.

(i) Στον *προφορικό λόγο*, ειδικότερα, συνάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις αναφορικά με τους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές. Στην περίπτωση των λαθών των *δίγλωσσων* μαθητών πρωταρχική επιλογή αντιμετώπισής τους αποτελούν για την εκπαιδευτικό της Δ΄ τάξης η πρακτική της επισήμανσης, ενώ για τους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και της Στ΄ τάξης η πρακτική της διόρθωσης. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός της Στ΄ τάξης συνηθίζει να χρησιμοποιεί σε σημαντικό βαθμό την πρακτική της παράβλεψης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δ΄ και της Ε΄ τάξης, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη πρακτική αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών ελάχιστα και καθόλου, αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνειδητοποιήσουν τα λάθη που παρήγαν κατά τον προφορικό λόγο όσο κατευθυνόμαστε από τη Στ΄ στη Δ΄ τάξη.

Ιδιαίτερη, αντίθετα, διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικών τους λαθών, που αφορούν στον προφορικό λόγο, παρουσιάζουν οι *μονόγλωσσοι* μαθητές των τριών τμημάτων. Ενώ, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ και της Δ΄ τάξης πιλέγουν για τον παραπάνω σκοπό, πρωτίστως, την πρακτική της ανατροφοδότησης και εναλλακτικά αυτής, τη διόρθωση, ο εκπαιδευτικός της Στ΄ τάξης επιλέγει, κατά κύριο λόγο, τις πρακτικές της επισήμανσης και της παράβλεψης. Σημειωτέον ότι η πρακτική της παράβλεψης στην περίπτωση, γενικά, του προφορικού λόγου δε χρησιμοποιείται καθόλου από τους διδάσκοντες της Δ΄ και της Ε΄ τάξης. Συμπερασματικά, τα λάθη που πραγματώνονται κατά τον προφορικό λόγο των μονόγλωσσων μαθητών τυγχάνουν μεγαλύτερης διδακτικής υποστήριξης (επισήμανση, ανατροφοδότηση, επίκληση) στην περίπτωση της Ε΄ και της Στ΄ τάξης.

(ii) Σχετικά με το *γραπτό, έπειτα, λόγο*, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις ως προς τον τρόπο που οι τρεις εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν τα λάθη των δίγλωσσων και

των μονόγλωσσων μαθητών τους. Αναφορικά, πρώτον, με τους *δίγλωσσους* μαθητές διαπιστώνεται ότι, αντίθετα με την εκπαιδευτικό της Δ΄ τάξης, η οποία κάνει αποκλειστικά χρήση, στην προκειμένη περίπτωση, των πρακτικών της διόρθωσης και της παράβλεψης, οι εκπαιδευτικοί της Ε΄ και της Στ΄ τάξης χρησιμοποιούν επιπλέον διορθωτικές πρακτικές (ανατροφοδότηση, επισήμανση, επίκληση). Παραταύτα, οι δύο πρώτες διορθωτικές επιλογές είναι κοινές και για τους τρεις εκπαιδευτικούς (διόρθωση, παράβλεψη). Επομένως, οι *δίγλωσσοι* μαθητές της Στ΄ και ακόμη περισσότερο της Ε΄ τάξης έχουν περισσότερες πιθανότητες να προβληματιστούν και, κατ' επέκταση, να κατανοήσουν τα αντίστοιχα λάθη τους από ό,τι οι *δίγλωσσοι* μαθητές της Δ΄ τάξης, των οποίων τα λάθη που εντοπίζονται στα γραπτά τους είτε διορθώνονται άμεσα είτε παραβλέπονται από τη διδάσκουσα.

Ανάλογης αντιμετώπισης τυγχάνουν, όμως, και τα λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των *μονόγλωσσων* μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ και της Ε΄ τάξης επιλέγουν για το σκοπό αυτό, κατά μείζονα λόγο, την πρακτική της διόρθωσης και εναλλακτικά αυτής την πρακτική της παράβλεψης, ενώ, αντίστροφα, ο εκπαιδευτικός της Στ΄ τάξης επιλέγει, κατά κανόνα, την πρακτική της παράβλεψης και, κατά δεύτερο λόγο, την πρακτική της διόρθωσης. Εν κατακλείδει, σχετικά αυξημένες ευκαιρίες, προκειμένου να κατανοήσουν τα λάθη που παράγουν κατά το γραπτό τους λόγο, φαίνεται να έχουν οι *μονόγλωσσοι* μαθητές της Στ΄ και, έπειτα, της Ε΄ τάξης.

Συνοψίζοντας, η διορθωτική αγωγή των *μονόγλωσσων* και των *δίγλωσσων* μαθητών φαίνεται να διαφοροποιείται, ως επί το πλείστον, ως προς το ακόλουθο σημείο: στην Ε΄ τάξη, μετά τη διόρθωση, η οποία αποτελεί πρωταρχική επιλογή για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, παρατηρείται η τάση τα λάθη των *δίγλωσσων* μαθητών να αντιμετωπίζονται σε μεγάλο σχετικά βαθμό μέσω της ανατροφοδότησης, ενώ των *μονόγλωσσων* μέσω της παράβλεψής τους. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να υποδηλώνει ότι ο διδάσκων της Ε΄ τάξης, σε αντίθεση με τους διδάσκοντες της Δ΄ και της ΣΤ΄ τάξης, αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των *δίγλωσσων* και των *μονόγλωσσων* μαθητών και γι' αυτό διαφοροποιεί, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, τη διορθωτική, στην προκειμένη περίπτωση, αγωγή του στους *μονόγλωσσους* και τους *δίγλωσσους* μαθητές. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τον τρόπο ερμηνείας, ιδιαίτερα, των άγνωστων λέξεων στα

πλαίσια της διδασκαλίας της Ε' τάξης, όπου ο διδάσκων μετά την ερμηνεία τους, είτε από τον ίδιο είτε από τους μαθητές, προσπαθεί μέσα από δοκιμαστικές ερωτήσεις- παραδείγματα να ελέγξει εάν οι δίγλωσσοι, ιδιαίτερα, μαθητές έχουν κατανοήσει τις συγκεκριμένες έννοιες. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ζητούσε από τους δίγλωσσους μαθητές να του πουν αντίστοιχες -με τις υπό συζήτηση- λέξεις στην πρώτη τους γλώσσα. Η διαφορετική, με την παραπάνω θετική έννοια, διδακτική αντιμετώπιση των δίγλωσσων μαθητών, όταν υποπίπτουν σε λάθη δεν παρατηρείται, εντούτοις, στα άλλα δύο τμήματα, της Δ' και της ΣΤ' τάξης. Συνήθως, όταν οι δίγλωσσοι μαθητές στα συγκεκριμένα τμήματα ερμηνεύουν λανθασμένα έναν όρο ή ένα θέμα που αφορά το διδασκόμενο κείμενο, τότε η διδάσκουσα/ ο διδάσκων είτε δίνουν οι ίδιοι την ορθή απάντηση είτε δίνουν το λόγο σε κάποιο άλλο μαθητή. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι στα δύο τελευταία τμήματα αγνοείται το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο των δίγλωσσων μαθητών κατά τη διδακτική και, συγκεκριμένα, τη διορθωτική διαδικασία, διαπίστωση στην οποία συντείνει, εν μέρει, και η χρήση της πρακτικής της επίκλησης στην περίπτωση των λαθών των δίγλωσσων, κατά κύριο λόγο, μαθητών, κάτι το οποίο θα διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα την αρμονική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στην κοινωνία (βλ. Cummins 2003: 63, Δαμανάκης 2001: 58-9, Bourne 2001: 251). Της τελευταίας διαπίστωσης ενδέχεται να υπολανθάνει η αντίληψη γενικά των διδασκόντων ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υστερούν από άποψης γνωστικού υπόβαθρου, σε σχέση με τους μονόγλωσσους μαθητές, και γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνδρομή των υπολοίπων συμμαθητών τους (βλ. *θεωρία του ελλείμματος*/ Δαμανάκης 1998: 171).

Επίσης, σε ό,τι αφορά το κλίμα που επικρατούσε στα πλαίσια της τάξης κατά τη διορθωτική διαδικασία αυτό ήταν, κατ' αρχήν, θετικό. Οι διδάσκοντες είχαν εξασφαλίσει ένα κλίμα ελευθερίας και συγχρόνως ασφάλειας μέσα στην τάξη, όπου ο ένας μαθητής σεβόταν τον άλλο την ώρα που τού γίνονταν υποδείξεις από το διδάσκοντα/ουσα σχετικά με κάποιο λάθος του. Οι όποιες παρεμβάσεις των μαθητών γίνονταν μέσα σε ένα πνεύμα αλληλεγγύης και συνδρομής αφότου ο εκάστοτε μαθητής είχε ολοκληρώσει την ανεπιτυχή του προσπάθεια να αποκαταστήσει το λάθος του. Από την άλλη πλευρά, οι υποδείξεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κατά κανόνα, δεν είχαν 'απειλητικό χαρακτήρα' (βλ. James 2001: 249-50), αλλά είχαν περισσότερο το χαρακτήρα της επισήμανσης ή της πληροφόρησης. Επιπρόσθετα,

μεσολαβούσε, συνήθως, αρκετός χρόνος αναμονής εκ μέρους των εκπαιδευτικών ανάμεσα στην ανατροφοδότηση ή την επισήμανση και τη διόρθωση, κάτι το οποίο συντέλούσε στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος κατά τη διαδικασία αποκατάστασης των λαθών δεδομένης, βέβαια, της υφιστάμενης πίεσης του χρόνου.

Συνοψίζοντας, σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετώπιζαν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους από τα δεδομένα της παρατήρησης διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο έπαιζαν η κατηγορία των λαθών και η μορφή του λόγου στην οποία απαντούσαν. Παράλληλα, όμως, προέκυψε ότι η αντιμετώπιση των λαθών διαφοροποιούνταν και ανάλογα με το ποιος ήταν ο μαθητής που έκανε το εκάστοτε λάθος, δεδομένου ότι κοινά λάθη, κάποιες φορές, αντιμετωπίζονταν με διαφορετικό τρόπο. Μέλλει να διαπιστωθεί κατά πόσο η δίγλωσση ή μη ταυτότητα των μαθητών επηρέαζε, και αν ναι με ποιο τρόπο, τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών. Κάποιες πρώτες ενδείξεις υπάρχουν ήδη από τα δεδομένα της παρατήρησης (π.χ. ανατροφοδότηση μονόγλωσσων / δίγλωσσων μαθητών), θεωρείται, ωστόσο, ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν από τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, τα οποία και παρουσιάζονται στη συνέχεια, θα διαλευκάνουν την ενδεχόμενη αυτή σχέση μεταξύ αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και τρόπου αντιμετώπισης των λαθών.

8.2 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

8.2.1 Παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας, ο σκοπός της συνέντευξης ήταν διττός και αφορούσε, αφενός στην ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί διδασκαλίας της γλώσσας (της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης / δεύτερης και γενικά της γλώσσας) κι, αφετέρου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί γλωσσικών λαθών και τρόπου αντιμετώπισής τους. Παράλληλα, όμως, η συνέντευξη εξυπηρετούσε έναν ακόμη σκοπό: λειτουργούσε ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ως προς αυτό της παρατήρησης. Με άλλα λόγια, εξυπηρετούσε στη διασταύρωση και την προέκταση των δεδομένων της παρατήρησης.

Σε αυτή τη βάση, τα ερωτήματα της συνέντευξης επικεντρώθηκαν σε τρεις κύριες *θεματικές περιοχές*: τη διγλωσσία και τη γλωσσική διδασκαλία στους δίγλωσσους μαθητές, τη γλωσσική διδασκαλία γενικά και, τρίτον, τα γλωσσικά λάθη και τη διδακτική τους αντιμετώπιση. Των επιμέρους αυτών ερωτημάτων προηγήθηκαν ορισμένα προκαταρκτικά ερωτήματα που είχαν ως στόχο την ομαλή εισαγωγή των υποκειμένων στα επιμέρους θέματα της συνέντευξης.

Η *παρουσίαση των δεδομένων* που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς γίνεται σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο επίπεδο, παρουσιάζονται αντιπαραβολικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε ένα δεύτερο, αναλύονται σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα δεδομένα της παρατήρησης, της συνέντευξης με τους μαθητές και τη διαθέσιμη συναφή βιβλιογραφία, στην οποία

έχουμε αναφερθεί στα θεωρητικά κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Η ‘συζήτηση’ αυτή έχει πάντα ως σημεία αναφοράς τις τρεις κύριες θεματικές περιοχές της συνέντευξης: διγλωσσία – δίγλωσσοι μαθητές, γλωσσική διδασκαλία γενικά, λάθη – διορθωτική αγωγή. Ο συγκεκριμένος τρόπος θεωρήθηκε πρόσφορος τόσο για τη συστηματική παρουσίασή τους όσο και για τη σε βάθος κατανόησή τους. Σε ένα μεταγενέστερο, έπειτα, στάδιο, επιχειρείται η σύζευξη των αποτελεσμάτων της συνέντευξης με τα αποτελέσματα της παρατήρησης καθώς, επίσης, και με τα αποτελέσματα της συνέντευξης με τους δίγλωσσους μαθητές.

Από τα προκαταρκτικά, λοιπόν, ερωτήματα που τέθηκαν στους τρεις εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι και οι τρεις ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί. Εξ αυτών, οι δύο μεγαλύτεροι ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ η τρίτη δασκάλα ήταν απόφοιτος του νεοϊδρυθέντος, τότε, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι δύο πρώτοι είχαν 26 και 19 χρόνια, αντίστοιχα **διδασκτικής εμπειρίας**, ενώ η τρίτη δασκάλα 10. Αναφορικά δε με την υπηρεσία τους στο συγκεκριμένο σχολείο ο δάσκαλος με τη μεγαλύτερη, γενικά, προϋπηρεσία υπηρετούσε στο συγκεκριμένο σχολείο επί δώδεκα, μέχρι τότε, έτη, η δασκάλα με τη μικρότερη προϋπηρεσία πέντε και ο τρίτος δάσκαλος συμπλήρωνε, την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη, εννέα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα που τους τέθηκαν περί διγλωσσίας και διδασκτικής των δίγλωσσων μαθητών. Καταρχάς, η εκπαιδευτική εμπειρία των διδασκόντων με τους δίγλωσσους μαθητές προερχόταν ουσιαστικά από τα χρόνια υπηρεσίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου φοιτούσαν κατά τα τελευταία χρόνια. Προτού πάνε στο σχολείο αυτό δίδασκαν σε χωριά κι εκεί σπάνια συναντούσαν δίγλωσσους μαθητές. Άλλωστε πριν από δέκα περίπου χρόνια δε φοιτούσε μεγάλος αριθμός δίγλωσσων μαθητών στα σχολεία.

Σε ό,τι αφορά δε τα **επιμορφωτικά προγράμματα** που είχαν παρακολουθήσει πάνω στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αυτή ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Από τους τρεις μονάχα ο ένας είχε παρακολουθήσει κάποια στο Πανεπιστήμιο (Κρήτης) την περίοδο που συμμετείχε στο πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αντικείμενο τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Οι άλλοι δύο είχαν παρακολουθήσει γενικά κάποια επιμορφωτικά

προγράμματα πάνω στην *ψυχολογία* και τις *πρώτες βοήθειες*, ο πρώτος και πάνω στην *ψυχολογία* και τη *δυσλεξία*, η δεύτερη. Παραταύτα, από τους δύο τελευταίους εκπαιδευτικούς ο πρώτος θεωρούσε ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα που είχε παρακολουθήσει (προφανώς αυτά που είχαν να κάνουν με την ψυχολογία) τον είχαν βοηθήσει στη διδακτική προσέγγιση των μαθητών και ιδιαίτερα των δίγλωσσων. Κατά τα άλλα, αν και οι τρεις διδάσκοντες δεν είχαν ουσιαστική εμπειρία στο θέμα των επιμορφώσεων, υποστήριζαν ότι τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από μία «γενικότητα» που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μετουσιώσει τις γνώσεις αυτές σε διδακτική πράξη στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος («...πολύ ωραία αλλά γενικά...»), «...ήταν γενικές γνώσεις περισσότερο...», «Δεν βοήθησαν στην τάξη διότι δεν έμαθα κάτι το συγκεκριμένο»). Μονάχα, ωστόσο, ο ένας διδάσκων προσδιορίζει, εντέλει, με ποιον τρόπο οι επιμορφώσεις θα μπορούσαν να γίνουν πιο συγκεκριμένες και, κατ' επέκταση, πιο ωφέλιμες για τους διδάσκοντες και τους μαθητές, κατ' επέκταση. Κατά την άποψη, λοιπόν, του συγκεκριμένου διδάσκοντα της Ε΄ τάξης οι επιμορφώσεις θα ήταν ωφέλιμες στη διδακτική πράξη εάν είχαν τη μορφή των υποδειγματικών διδασκαλιών. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει: «αλλιώς είναι να δεις ένα συγκεκριμένο κομμάτι της ύλης πώς λειτουργεί στα πλαίσια μίας διδακτικής ώρας, πώς λειτουργεί στην πράξη». Επιπρόσθετα, εκφράζει την άποψη ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είχε παρακολουθήσει τότε, ενδεχομένως να ήταν ωφέλιμα για τις Τάξεις Υποδοχής κι όχι για τα 'κανονικά' τμήματα.

Ένα ακόμη ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους δίγλωσσους μαθητές ήταν η διδακτική τους εμπειρία για τη **χρήση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο**. Οι απαντήσεις και των τριών εκπαιδευτικών συνέκλιναν στο ότι σπάνια οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούσαν την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο. Ειδικότερα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης ανέφερε ότι *μια δυο φορές*, μονάχα, είχε παρατηρήσει να χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές την πρώτη τους γλώσσα («σχεδόν καθόλου»), ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης υποστήριξε ότι δεν είχε υποπέσει στην αντίληψή του κάτι τέτοιο στα πλαίσια της τάξης, παρά μόνο *στο διάλειμμα*, αν και σπάνια, σε περιπτώσεις όπου δεν ήθελαν να καταλάβουν οι άλλοι τι έλεγαν. Από την άλλη πλευρά, ο διδάσκων της Ε΄ τάξης υποστήριξε ότι αυτό «κατά κανόνα» *δε συμβαίνει* ούτε στην τάξη ούτε στο διάλειμμα ούτε στο δρόμο που τα συναντά πολλές φορές να παίζουν. Σύμφωνα με την εμπειρία του, οι δίγλωσσοι μαθητές

χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα «μονάχα όταν πρόκειται για κάποιο ‘καινουριοφερμένο’ μαθητή, που έχει δυσκολίες στη γλώσσα».

Αναφορικά, έπειτα, με το **ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών** για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος δε διαφοροποιούνταν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρονται για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους «*στον ίδιο βαθμό*» που ενδιαφέρονται και οι *γονείς των μονόγλωσσων*. Ως προς τη στάση τους δε απέναντι στις δύο γλώσσες: πρώτη και δεύτερη, ταυτίζονταν, κατά βάση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ΄ και της ΣΤ΄ τάξης, σύμφωνα με τους οποίους οι εν λόγω γονείς υποστηρίζουν περισσότερο την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ήτοι: της ελληνικής. Η *προτίμηση στην ελληνική γλώσσα* ερμηνεύεται από τη διδάσκουσα της Δ΄ τάξης στη βάση του ότι «οι περισσότεροι από αυτούς έρχονται στην Ελλάδα με την προοπτική να μείνουν» και από το διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης στη βάση του ότι οι συγκεκριμένοι γονείς «ξέρουν ότι αυτή η γλώσσα θα ‘ανοίξει’ το δρόμο στα παιδιά τους».

Στο ερώτημα πού στηρίζεται η **εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας**, και οι τρεις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν το ρόλο του ίδιου του δίγλωσσου μαθητή χωρίς να αναφερθούν σε άλλους ‘εξωγενείς’ παράγοντες (που αφορούν στο περιβάλλον του μαθητή). Ειδικότερα, τόσο η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης όσο και ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης συνδέουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με τα *κίνητρα του μαθητή*. Η πρώτη επισημαίνει ότι τα κίνητρα αυτά έχουν να κάνουν με την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (της χώρας-υποδοχής) και την αναζήτηση μίας καλύτερης ζωής από αυτή των γονιών τους. Μάλιστα, συνδέει ως ένα βαθμό τα κίνητρα αυτά με την *πίεση* που υφίστανται από την *οικογένειά* τους να μορφωθούν και να προκόψουν στη ζωή, ενώ, αναφέρει ως μία διάσταση αυτής της κατάστασης τον ανταγωνισμό που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη. Κατά ανάλογο τρόπο, ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης συνδέει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με τα *κίνητρα των μαθητών* («Έχει να κάνει με το λόγο για τον οποίο μαθαίνουν μία γλώσσα») και ιδιαίτερα με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Θεωρεί, ωστόσο, σε αντίθεση με την προηγούμενη διδάσκουσα ότι αυτό συμβαίνει με *φυσιολογικό τρόπο*, καθώς με τον καιρό οι δίγλωσσοι αγαπούν την καινούρια χώρα τους. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο διδάσκων της Ε΄ τάξης διατείνεται ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχει να

κάνει με τον ίδιο το δίγλωσσο μαθητή, ενώ εκ προοιμίου αποσυνδέει το ρόλο του διδάσκοντα με το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης («Το 'χω ξεκαθαρίσει και δε βγαίνει εύκολα από το μυαλό μου»). Επισημαίνει, επίσης, επικαλούμενος μία προσωπική του εμπειρία ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας συντελείται μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα ολίγων μηνών. Συγκεκριμένα, ανάγει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στις *καθημερινές διαπροσωπικές επαφές των δίγλωσσων μαθητών* («στο δρόμο, στη γειτονιά, στο διάλειμμα, στο σχολείο»).

Σχετικά δε με το **ρόλο** που μπορεί να παίζει η **πρώτη γλώσσα** στην εκμάθηση της δεύτερης, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μία μάλλον ουδέτερη άποψη. Όπως προκύπτει, ωστόσο, από τα λεγόμενά τους δε φαίνεται να έχουν προβληματιστεί πάνω στο θέμα αυτό και, κατ' επέκταση, δε φαίνεται να έχουν προσδιορίσει, κατά κάποιο τρόπο, το ρόλο που μπορεί να παίζει η προϋπάρχουσα αυτή, πρώτη γλώσσα, που μαθαίνουν οι δίγλωσσοι μαθητές από τη βρεφική τους ηλικία, στην εκμάθηση της διδασκόμενης, σχολικής γλώσσας. Ειδικότερα, η διδάσκουσα της Δ' τάξης απάντησε ότι *δε γνώριζε* με ποιο τρόπο η μία μπορεί να επηρεάζει την άλλη. Δε νόμιζε, ωστόσο, η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών να τα «μπερδεύει» εφόσον «από πολύ μικρά έχουν μάθει να μιλούν Ελληνικά». Παρόμοια ήταν και η απάντηση του διδάσκοντα της Ε' τάξης. Επεσήμανε, όμως, ότι η πρώτη γλώσσα *δεν αναστέλλει* την εκμάθηση της δεύτερης, δεδομένου ότι οι περισσότεροι (δίγλωσσοι) μαθητές την κατέχουν σε σχετικά μικρό βαθμό («Πολλές φορές τα ρωτούσα να μου πουν στη γλώσσα τους πώς λέγεται αυτή η λέξη και δεν ξέρανε»). Ανάλογη ήταν και η άποψη που εξέφρασε ο διδάσκων της ΣΤ' τάξης, ότι, δηλαδή, η μία γλώσσα *δεν επηρεάζει* την άλλη, επικαλούμενος, με τη σειρά του, τη «μοναδικότητα» της ελληνικής γλώσσας συγκριτικά με τις λατινογενείς γλώσσες («Είναι μοναδική η ελληνική γλώσσα...Δε δυσκολεύεται αλλά δεν ευκολύνεται κιόλας»).

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτήθηκαν κατά πόσο παρατηρούν **διαφορές στην επίδοση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών**. Από τα λεγόμενά τους, λοιπόν, προέκυψε ότι υπάρχουν διαφορές στη γλωσσική επίδοση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών όχι, όμως, σημαντικές. Αναλυτικότερα, η διδάσκουσα της Δ' τάξης υποστήριξε ότι στον προφορικό λόγο «δεν ξεχωρίζεις» τους μεν από τους δε, σε αντίθεση με το *γραπτό λόγο*, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές

παρουσιάζουν περισσότερες αδυναμίες και *ιδιαίτερα στο επίπεδο της γραμματικής*. Η θέση αυτή φαίνεται να συνάδει με τη μία όψη της γλωσσικής ικανότητας, που προτείνει ο Cummins (2005: 104), τη «συνομιλιακή ικανότητα» (discursive competence), η οποία παραπέμπει στη χρήση απλών λέξεων, υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών δομών και εκδηλώνεται συνήθως σε συνθήκες επικοινωνίας, όπου η ομιλία (και η κατανόηση, αντίστοιχα) υποβοηθείται από εξωτερικούς δείκτες, όπως εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, επιτονισμό. Από την άλλη πλευρά, οι περισσότερες αδυναμίες που, όπως αναφέρει η διδάσκουσα, παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο γραπτό λόγο φαίνεται να συνάδει με τις άλλες δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας, που προτείνει ο Cummins (ό.π.: 104-5), αφενός την «ακαδημαϊκή/ γνωστική ικανότητα», η οποία παραπέμπει στη χρήση λιγότερου γνωστού λεξιλογίου και την ικανότητα ερμηνείας και παραγωγής ολοένα και πιο σύνθετης γραπτής και προφορικής γλώσσας κι, αφετέρου στις «διακριτές γλωσσικές ικανότητες», οι οποίες αφορούν στις ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις, καθώς και στη γνώση γραφής και ανάγνωσης, που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση (επίσημη ή ανεπίσημη). Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση της διδάσκουσας ότι, ενώ στο μάθημα της Γλώσσας οι δίγλωσσοι μαθητές υστερούν κάπως σε σχέση με τους μονόγλωσσους, στα Μαθηματικά «υπερέχουνε» συγκριτικά με τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Ο διδάσκων της Ε΄ τάξης υποστήριξε ότι οι αδυναμίες που παρουσιάζουν στο γλωσσικό μάθημα είναι κοινές τόσο για τους μονόγλωσσους όσο και για τους δίγλωσσους και, «ιδιαίτερα εκείνους που έχουν έρθει στην Ελλάδα από τα πρώτα χρόνια». Σε αυτή, λοιπόν, τη βάση οι δίγλωσσοι μαθητές στο γραπτό, κυρίως, λόγο δυσκολεύονται «*όπως θα δυσκολευόταν και ένα ελληνάκι*» (π.χ. *ορθογραφικά λάθη*). Μέσα στο ίδιο πνεύμα, ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης δήλωσε ότι οι διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των μεν και των δε «*δεν πολυφαίνονται γιατί οι περισσότεροι μαθητές είτε γεννήθηκαν εδώ είτε με το που ήρθαν στην Ελλάδα γράφτηκαν κατευθείαν στο Νηπιαγωγείο ή την Α΄ Δημοτικού κι έτσι έμαθαν πολύ καλά την Ελληνική*». Παραταύτα, από επόμενες ερωτήσεις (12,16) ο συγκεκριμένος διδάσκων φαίνεται να θεωρεί ότι στο γλωσσικό, εν προκειμένω, μάθημα οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται των μονόγλωσσων συμμαθητών τους («*Λίγα είναι τα παιδιά τα δίγλωσσα που μπορούν να ανταγωνιστούν επάξια τα μονόγλωσσα παιδιά*»), «...μέσα στους αδύναμους είναι και οι δίγλωσσοι (μαθητές)», αντίστοιχα).

Αναφορικά, έπειτα, με τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογούν την **επίδοση** ενός μαθητή στη **διδασκόμενη γλώσσα** αυτά ήταν, εν πολλοίς, κοινά και για τους τρεις εκπαιδευτικούς: ορθογραφία-γραμματική, σύνταξη και λεξιλόγιο. Τα κύρια, ωστόσο, κριτήρια που χρησιμοποιούσαν για να κατατάξουν ένα μαθητή στο χαμηλό, το μεσαίο ή το υψηλό επίπεδο ήταν διαφορετικά μεταξύ τους. Ειδικότερα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης δήλωσε ότι το γλωσσικό επίπεδο ενός μαθητή φαίνεται κυρίως από την *ευχέρεια που επιδεικνύει κατά την ανάγνωση και, κατά δεύτερο λόγο, από το πόσο πιστά ακολουθεί τις συμβάσεις της ορθογραφίας, της γραμματικής και της σύνταξης*. Παρόμοια ήταν και η απάντηση του διδάσκοντα της Ε΄ τάξης, ο οποίος απάντησε ότι κύρια γνωρίσματα ενός ‘καλού’ μαθητή είναι ο *ορθογραφημένος λόγος και η κατανόηση των κειμένων* καθώς, επίσης, και η *«ορθή σύνταξη και η κατανόηση των εννοιών»*. Χαρακτηριστικά, επίσης, αναφέρει ότι περισσότερα προβλήματα σε επίπεδο σύνταξης παρουσιάζουν οι «δίγλωσσοι μαθητές που έχουν λίγο χρόνο στην Ελλάδα». Παραταύτα, για το διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης το βασικότερο κριτήριο για την κατάταξη ενός μαθητή σε ένα από τα τρία επίπεδα είναι η *διαγωγή του μέσα στην τάξη* («Οι αδύναμοι μαθητές...ασχολούνται με πράγματα που δεν έχουν σχέση με το μάθημα»). Συμπληρωματικά, η γλωσσική επίδοση ενός μαθητή αξιολογείται σε συνάρτηση με την *ορθογραφία, τη σωστή σύνταξη και την καταλληλότητα του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί*.

Στο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφορικά με το εάν χρειαζόταν σε ορισμένες περιπτώσεις να **διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας** τους, όταν απευθύνονταν σε δίγλωσσους μαθητές, ακόμη και οι δύο εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά, ουσιαστικά διαφοροποιούσαν τον τρόπο διδασκαλίας τους στην περίπτωση των συγκεκριμένων μαθητών. Οι απαντήσεις, ωστόσο, που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς περί διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφορούσαν στο θέμα του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης αν και απάντησε αρνητικά, ανέφερε, ωστόσο, ότι ίσως να *εξηγήσει κάτι με διαφορετικές λέξεις*. Επεσήμανε, μάλιστα, ότι αυτό δεν είναι εύκολη υπόθεση («Για να φτάσω εγώ στο σημείο αυτό: να του το πω απλά, πρέπει να το 'χω δουλέψει πολύ μέσα μου»). Καθ' όμοιο τρόπο, ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης υποστήριξε ότι «δε χρειάζεται κάτι ιδιαίτερο να πεις σ' αυτούς» (δίγλωσσοι μαθητές). «Απλά» μπορούσε να *επαναλάβει κάτι «για χάρη αυτών ή να πει περισσότερα παραδείγματα»*. Εν αντιθέσει με τους προηγούμενους, θετική ήταν η απάντηση του δασκάλου της Ε΄ τάξης. Ιδιαίτερα στην

περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών που «είχαν λίγα χρόνια στην Ελλάδα» ο εν λόγω εκπαιδευτικός αισθανόταν την *ανάγκη να εξηγήσει «ακόμα και την απλούστερη λέξη»*. Χαρακτηριστικά αναφέρει την περίπτωση μίας μαθήτριας στη συγκεκριμένη τάξη, «που είχε μόλις δύο χρόνια σε ελληνικό σχολείο» για χάρη της οποίας κάθε φορά που έδινε λέξεις για ορθογραφία τις εξηγούσε «ακόμη κι αν ήταν βαρετό για τους υπόλοιπους μαθητές, ακόμη κι αν δε ρωτούσε η συγκεκριμένη μαθήτρια» γιατί ήξερε «ότι θα την έχει απορία».

Η δεύτερη κύρια ομάδα ερωτημάτων που τέθηκαν κατά τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς αφορούσε στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτήθηκαν, καταρχάς, για τους **διδακτικούς στόχους** που έθεταν στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Κοινοί και για τους τρεις δασκάλους στόχοι στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας ήταν η ορθογραφία και η κατανόηση των εννοιών (λέξεις, κείμενα). Αναλυτικότερα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης αναφέρει τέσσερις κύριους στόχους: τη *‘ρέουσα’ ανάγνωση, την κατανόηση του κειμένου παράλληλα με την ανάγνωση, την ορθογραφία και την κατάκτηση των μορφολογικών καταλήξεων και την αναγνώριση των λέξεων*, ήτοι: τα μέρη του λόγου. Αναγνωρίζει, ακόμη, ότι έδωσε «πιο πολύ βάση στη γραμματική» και λιγότερο στο συντακτικό, όπου ασχολήθηκε κυρίως με τη συντακτική αναγνώριση των κύριων όρων της πρότασης (υποκείμενο, αντικείμενο, ρήμα, κατηγορούμενο). Επεσήμανε, δε ότι τους στόχους αυτούς τους έθεσε η ίδια σε συνάρτηση με την ύλη του βιβλίου και το πού ήθελε να φτάσουν οι μαθητές στη συγκεκριμένη τάξη («Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να κάνει ανοίγματα»). Τέσσερις ήταν, επίσης, οι κύριοι στόχοι του διδάσκοντα της Ε΄ τάξης στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί είχαν να κάνουν με τη *σωστή ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου, την ορθογραφία των διδαγμένων λέξεων, τη σύνταξη και την κατάκτηση των μορφολογικών κυρίως καταλήξεων των ρημάτων*. «Τελικός σκοπός ήταν να συντάσσουν τα ίδια τα παιδιά κείμενα χωρίς ορθογραφικά λάθη με όσο το δυνατόν λιγότερες ασυνταξίες και πλούσια σε λεξιλόγιο». Στην περίπτωση της μαθήτριας που είχε μόλις δύο χρόνια σε ελληνικό σχολείο το μεγαλύτερο βάρος δόθηκε στην κατανόηση του λεξιλογίου («αυτό ήταν πιο σημαντικό») και λιγότερο στα ορθογραφικά λάθη. Από την άλλη πλευρά, ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης επικεντρωνόταν στην εκμάθηση και την *καλλιέργεια «του βασικού λεξιλογίου»* και ειδικότερα στην *ορθογραφία, την ετυμολογία, την παραγωγή και τη σύνθεση λέξεων*. Γενικότερα, η

γλωσσική διδασκαλία στόχευε «στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, των κανόνων και των συντακτικών φαινομένων».

Σε ό,τι αφορά, έπειτα, τη **συνεργασία των εκπαιδευτικών** με τη διδάσκουσα της Τάξης Υποδοχής αυτή ήταν περιορισμένη. Η συνεργασία των διδασκόντων είχε περισσότερο ενημερωτικό χαρακτήρα παρά συμπληρωματικό. Καταρχάς, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης *δεν είχε ανάλογη εμπειρία*, σε αντίθεση με τους άλλους δύο διδάσκοντες του δείγματος. Ο διδάσκων της Ε΄ τάξης για πρώτη φορά, κατά τη διάρκεια της τρέχουσας χρονιάς είχε μαθήτριά που να παρακολουθεί παράλληλα Τάξη Υποδοχής. Στην περίπτωση, λοιπόν, αυτή η επικοινωνία των δύο διδασκόντων είχε να κάνει κυρίως με την πρόοδο των μαθητών στο ένα και στο άλλο τμήμα («Ο καθένας αναλάμβανε τα δικά του, αλλά υπήρχε μία συνεννόηση...για το επίπεδο περισσότερο»). Ανάλογη ήταν και η συνεργασία του διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης σε δύο περιπτώσεις μαθητριών με τη διδάσκουσα της Τάξης Υποδοχής. Η επικοινωνία τους είχε να κάνει κυρίως με την πρόοδο που σημείωναν οι δύο μαθήτριες, κατά τα άλλα «ο καθένας αναλάμβανε τα δικά του».

Ένα ακόμη ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είχε να κάνει με την **ευχέρεια και την ορθότητα-ακρίβεια του λόγου** και το πού δίνουν (εάν δίνουν) προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί. Από τα λεγόμενά τους οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ και της ΣΤ΄ τάξης φάνηκε, παρά τις αρχικές τους απαντήσεις, να δίνουν βαρύτητα στην *ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου*, ενώ ο εκπαιδευτικός της Ε΄ τάξης στην *ευχέρεια του λόγου* (όπως και δήλωσε ότι έκανε). Ο διδάσκων της Ε΄, μάλιστα, τάξης υποστήριξε ότι «σιγά σιγά μέσω της ευχέρειας μούνταν ο μαθητής στη σωστή γραφή και τη σωστή σύνταξη». Η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης επικαλούμενη ως παράδειγμα τις περιπτώσεις των δυσλεξικών παιδιών που «υστερούν και στο γραπτό και τον προφορικό λόγο» υποστήριξε ότι την ενδιέφεραν και τα δύο, καθώς «ένας μαθητής που δεν έχει άνεση στον προφορικό λόγο δεν μπορεί και να γράψει σωστά». Κατά ανάλογο τρόπο, ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης δήλωσε ότι δούλευε και τα δύο δίνοντας βάρος στους συντακτικούς και τους γραμματικούς κανόνες και παράλληλα στις λέξεις προκειμένου οι μαθητές «να χειρίζονται σωστά το εργαλείο της γλώσσας». Σε απάντησή του, ωστόσο, σε μεταγενέστερο ερώτημα (17) αναφέρει ότι θεωρεί

σημαντικότερη την ικανότητα έκφρασης του μαθητή γι' αυτό και ασχολείται περισσότερο με την καλλιέργεια του λεξιλογίου (βλ. ερώτημα 14).

Η τρίτη και τελευταία κύρια ομάδα ερωτημάτων αφορούσε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών και τη διδακτική τους αντιμετώπιση. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν, αρχικά, σχετικά με τα **λάθη** που εντόπιζαν συνήθως στον προφορικό και το γραπτό λόγο των μαθητών. Εν πολλοίς, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν μεταξύ τους. Κοινή συνισταμένη, δηλαδή, των απαντήσεων ήταν η συντριπτική πλειοψηφία των λαθών του γραπτού λόγου έναντι των λαθών του προφορικού. Στον *προφορικό λόγο* η διδάσκουσα της Δ' τάξης *δεν εντόπιζε πολλά λάθη* («...μιλούσαν όμορφα, η σύνταξη του λόγου ήταν καλή, η σκέψη τους πολύ καλή»). Στο *γραπτό*, ωστόσο, λόγο υπήρχαν πολλά λάθη και *«κυρίως στις ορθογραφίες»*, αρκετά, όμως, υπήρχαν και στις εκθέσεις των μαθητών. Πέραν των ορθογραφικών λαθών, που ήταν τα πλέον συνήθη, οι μαθητές υπέπιπταν συχνά, επίσης, σε γραμματικά λάθη (*κλίση ουσιαστικών, ρημάτων*), *συντακτικά και λεξιλογικά*. Ως ένα βαθμό παρόμοια ήταν και η απάντηση του διδάσκοντα της Ε' τάξης, σύμφωνα με τον οποίο *στον προφορικό λόγο* απαντούσαν *εκφραστικά κυρίως λάθη*, αν και σε μικρότερο βαθμό από ό,τι στο γραπτό («...τοποθετούσαν άλλη λέξη αντί της πιο κατάλληλης»). Εκτός από τα εκφραστικά λάθη *στο γραπτό λόγο* των μαθητών εντοπιζόνταν, επίσης, *ορθογραφικά («θεματικά και καταληκτικά»)* και *συντακτικά* λάθη. Πέραν αυτών στις εκθέσεις απαντούσαν και *επαναλήψεις λέξεων αλλά και λάθη χρόνων*. Παρόμοια, αν και κάπως πιο περιορισμένη ως προς τις επιμέρους κατηγορίες λαθών που επεσήμανε ήταν η απάντηση του διδάσκοντα της ΣΤ' τάξης. Σύμφωνα, λοιπόν, με το διδάσκοντα της ΣΤ' τάξης, *στον προφορικό λόγο* τα λάθη των μαθητών *«δε πολυφαίνονταν»*, σε αντίθεση με το *γραπτό λόγο*, όπου ήταν αρκετά και είχαν να κάνουν κυρίως με την *ορθογραφία*, αλλά και με *ασυνταξίες* και τη *μη σωστή (εύστοχη) χρήση του λεξιλογίου*. Οι παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμβάδιζαν με τις συχνότητες εμφάνισης των επιμέρους κατηγοριών λαθών.

Ένα δεύτερο ερώτημα αυτής της κατηγορίας των ερωτημάτων ήταν τα **σημαντικότερα είδη λαθών και ο τρόπος αντιμετώπισής τους** από τους διδάσκοντες. Πάνω στο θέμα αυτό, οι απόψεις των τριών εκπαιδευτικών διίσταντο. Έτσι, για τη διδάσκουσα της Δ' τάξης σημαντικότερα είναι τα *μορφολογικά*

καταληκτικά λάθη από ό,τι οι ρίζες των λέξεων («...τα 'ω', τα 'ει', τα 'με'/ 'μία', οι πληθυντικοί, τα ουδέτερα σε 'ι', τα θηλυκά σε 'η'...αυτά»). Κατά δεύτερο λόγο, έδινε βαρύτητα σε λέξεις συχνόχρηστες που απαντούν στην καθημερινή ζωή και ιδιαίτερα σε λέξεις που είχαν γράψει σε καρτέλες και τις είχαν κρεμάσει στην τάξη («...αυτά μου κακοφαίνονται πολύ»). Τα παραπάνω λάθη αντιμετωπιζόνταν από τη διδάσκουσα μέσα από τη *διαρκή επανάληψή τους*. Για το διδάσκοντα, έπειτα, της Ε' τάξης σημαντικότερα είναι τα *συντακτικά λάθη* «και ιδιαίτερα στα κείμενα που γράφουν οι ίδιοι οι μαθητές» (*εκθέσεις*). Αντίθετα, τα *μορφολογικά λάθη* έχουν *δευτερεύουσα σημασία* για τον εν λόγω διδάσκοντα. Ανάλογη βαρύτητα είχε και η διδακτική τους αντιμετώπιση. Συγκεκριμένα, τα μορφολογικά λάθη «*διορθώνονταν συνήθως παρουσία του μαθητή*». Ενώ, δηλαδή, ο μαθητής διάβαζε το γραπτό του (κατά κανόνα, έκθεση) ο διδάσκων του επεσήμαινε παράλληλα τα λάθη του, τα οποία τού είχε ήδη υπογραμμίσει στο τετράδιό του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «εννέα στις δέκα φορές οι μαθητές έβρισκαν μόνοι τα λάθη τους». Σε περίπτωση που το λάθος δε γινόταν άμεσα αντιληπτό από το μαθητή, τότε ο διδάσκων του παρείχε την ανάλογη *ανατροφοδότηση*, προκειμένου να φτάσει στην αποκατάστασή του. Εάν πάλι ο διδάσκων εντόπιζε πληθώρα λαθών στο γραπτό των μαθητών, τότε έκανε ο ίδιος τη διόρθωση για το μαθητή «*βάζοντας σημάδια, μετακινώντας τις λέξεις, επισημαίνοντας το σωστό...*». Σε ό,τι αφορά δε τα μορφολογικά λάθη αυτά υπογραμμίζονταν, ούτως ώστε να διορθωθούν από τον ίδιο το μαθητή. Διαφορετικά, εάν ο διδάσκων πίστευε ότι ο μαθητής δε θα έδινε σημασία στις επισημάνσεις του, τότε τα διόρθωνε συνήθως ο ίδιος, προκειμένου ο μαθητής να έχει τουλάχιστον «*μία εικόνα του ορθού*». Παραταύτα, θεωρεί λανθασμένη τη συγκεκριμένη αυτή τακτική που ακολουθούσε («...παρόλο που θεωρητικά είναι λάθος»). Ο διδάσκων, έπειτα, της ΣΤ' τάξης αξιολογεί ως περισσότερο σοβαρά τα *εκφραστικά λάθη* («...ακόμα κι αν τη λέξη τη γράφεις λάθος...σημασία έχει να μπορείς να εκφράζεσαι»). Παράλληλα, όμως, οι συγκεκριμένες λέξεις θα «*πρέπει να μπαίνουν σε κάποιους κανόνες (γραμματικούς)*». Σε αυτή, λοιπόν, τη βάση τα λεξιλογικά λάθη αντιμετωπιζόνταν από τον εν λόγω εκπαιδευτικό μέσα από την *επανάληψη των γραμματικών κανόνων*, την *παραπομπή στα αντίστοιχα κεφάλαια της γραμματικής* και τη *διόρθωση από το διδάσκοντα των λανθασμένων τύπων με τους αντίστοιχους ορθούς*.

Ένα ακόμη ερώτημα που αφορούσε τα γλωσσικά λάθη των μαθητών είχε να κάνει με τη **μορφή της διόρθωσης** που οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως πιο αποτελεσματική

και, κατ' επέκταση, εφάρμοζαν μέσα στην τάξη. Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνουμε ότι κατά τη διαδικασία της διόρθωσης, όσο προχωράμε από την Δ' στην Ε' και τη ΣΤ', έπειτα, τάξη ο ρόλος του διδάσκοντα αυξάνεται σε βάρος του ρόλου του μαθητή. Ειδικότερα, ο διδάσκων της Ε' τάξης υποστήριξε ότι η διόρθωση γινόταν, κατά κανόνα, *μέσα στην τάξη από τον ίδιο το μαθητή με τις επισημάνσεις ή την καθοδήγηση του διδάσκοντα* («...σπάνια η διόρθωση γινόταν απουσία του μαθητή»). Σε περιπτώσεις, όμως, όπου οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ή/και να διορθώσουν μόνοι τα λάθη τους, τότε ο διδάσκων απευθυνόταν στην *υπόλοιπη τάξη*. Επιπλέον, εάν επρόκειτο για έναν 'καλό' μαθητή, ο οποίος υπέπιπε σε ελάχιστα λάθη, τότε *απλά τού τα υπογράμμιζε* («...καταλάβαινε ο ίδιος το λάθος του»). Αντίθετα, εάν επρόκειτο για έναν 'αδύναμο' μαθητή το γραπτό του οποίου έβριθε λαθών, τότε *εντόπιζε ορισμένα από αυτά* («τα καταληκτικά»), τα επεσήμαινε στο γραπτό, κατά κανόνα, του μαθητή ή πολλές φορές τα διόρθωνε και ο ίδιος. Στην περίπτωση της διδάσκουσας της Δ' τάξης ο τρόπος αντιμετώπισης των λαθών διαφοροποιούνταν και ως προς το μέσο της διόρθωσης. Έτσι, η διδάσκουσα διόρθωνε τις *ορθογραφίες με στυλό* («υποτίθεται ότι εξετάζονταν σ' αυτό»), ενώ τα *'σκέφτομαι και γράφω» με μολύβι*. Προκειμένου να περιοριστούν τα λάθη στην ορθογραφία, οι μαθητές είχαν συνήθως το περιθώριο να της ρίξουν μία τελευταία ματιά προτού ανοίξουν τα τετράδιά τους. Επίσης, στα «σκέφτομαι και γράφω» όταν εντοπίζονταν πολλά λάθη, η διδάσκουσα απλώς *τα επεσήμαινε υπογραμμίζοντάς τα*. Στον προφορικό, ωστόσο, λόγο αν και η διδάσκουσα δε συνήθιζε να διακόπτει, όπως αναφέρει, τους μαθητές την ώρα που μιλούσαν, «πολλές φορές πετιόνταν άλλα παιδιά και διορθώνανε». Αντίθετα με τους προηγούμενους, ο διδάσκων της ΣΤ' τάξης δήλωσε ότι «ο ρόλος του διδάσκοντα είναι διορθωτικός». Αυτό συνεπαγόταν τη διόρθωση «όχι μόνο των ορθογραφικών αλλά και των εκφραστικών λαθών» («...παρεμβαίνει ο διδάσκων και του δείχνει...και βλέπει μετά και ο ίδιος ο μαθητής τι θα μπορούσε να είχε γράψει...»).

Επειδή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, που είχε προηγηθεί των δύο συνεντεύξεων (με τους δίγλωσσους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς) διαπιστώθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις το φαινόμενο οι ίδιοι μαθητές να επαναλαμβάνουν τα ίδια λάθη, κρίθηκε σκόπιμη η ερμηνεία του συγκεκριμένου φαινομένου από τους δασκάλους του δείγματος. Περισσότερο φάνηκε να συγκλίνουν οι απόψεις των διδασκόντων της Δ' και της Ε' τάξης, οι οποίοι απέδιδαν το φαινόμενο στον ίδιο το

μαθητή και λιγότερο φάνηκε να συγκλίνει με αυτές η άποψη του διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης, ο οποίος απέδιδε ουσιαστικά το φαινόμενο σε παράγοντες έξω από το μαθητή καθεαυτόν και συγκεκριμένα στην οικογένειά του. Αναλυτικότερα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης χαρακτήρισε τα λάθη αυτά ως «λάθη απροσεξίας, αφηρημάδας, επιπολαιότητας, βιασύνης». Θεωρεί, δηλαδή, ότι «τα περισσότερα, τουλάχιστον, από αυτά» τα ξέρουν οι μαθητές, αλλά την ώρα που γράφουν *«κοιτάζουν περισσότερο τι θα γράψουνε κι όχι το πώς, την ορθογραφία, δηλαδή»*. Κατά ανάλογο τρόπο ερμήνευσε το φαινόμενο κι ο διδάσκων της Ε΄ τάξης. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι «ο μαθητής *έγραφε* τη συγκεκριμένη λέξη για να *ξεμπερδέψει*, δεν τον ενδιέφεραν οι λεπτομέρειες...» και απέδωσε το γεγονός αυτό στην *«επιπολαιότητα και τη βιασύνη του μαθητή»* (ήδη σε προηγούμενο ερώτημα -17- έχει χαρακτηρίσει τα μορφολογικά λάθη ως δευτερεύουσας σημασίας). Για το διδάσκοντα, ωστόσο, της ΣΤ΄ τάξης η επανάληψη των λαθών είναι *«θέμα κακής συνήθειας»* που δύσκολα ελέγχεται από το μαθητή. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι *«κάποια παιδιά έχουν συνηθίσει να εκφράζονται λάθος...κάτι που ξεκινάει από το σπίτι»*. Ανάγει, με άλλα λόγια, το φαινόμενο αυτό στα ελλιπή ερεθίσματα και, κατ' επέκταση, κίνητρα που έχουν ορισμένοι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον (*«...στο σπίτι ασχολούνται περισσότερο με το ποδόσφαιρο ή τα ριάλιτι»*).

Το τελευταίο ερώτημα περί γλωσσικών λαθών και το τελευταίο της συνέντευξης, αφορούσε τη **διαφοροποίηση της διδακτικής αντιμετώπισης των λαθών** αλλά και τις περιπτώσεις όπου γίνονταν, εάν γίνονταν. Οι απαντήσεις των τριών εκπαιδευτικών συνέπιπταν, ως ένα βαθμό, ως προς την παράμετρο του γλωσσικού επιπέδου του μαθητή, διαφοροποιούνταν, ωστόσο, ως προς τις υπόλοιπες παραμέτρους που λαμβάνονταν υπόψη κατά τη διόρθωση. Αν και η ερώτηση που τούς τέθηκε έκανε λόγο για διαφορετικά σε ορισμένες περιπτώσεις λάθη των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών, οι διδάσκοντες παρέβλεψαν τη διάκριση αυτή και αναφέρθηκαν γενικά στους μαθητές. Σε αυτή, λοιπόν, τη βάση η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης υποστήριξε ότι η διαφοροποίηση σε ορισμένες περιπτώσεις της διορθωτικής διαδικασίας *«έχει να κάνει περισσότερο με το επίπεδο του μαθητή»* και γενικά την *προσωπική της εκτίμηση για το μαθητή*. *‘Ξεκαθάρισε’, μάλιστα, ότι δεν τα βλέπει αλλιώς, αλλά στον τρόπο που αξιολογεί είναι πιο επιεικής*. Έτσι, είναι περισσότερο αυστηρή με τους ‘καλούς’ μαθητές, γιατί θεωρεί ότι αυτοί οι μαθητές *«πρέπει να πηγαίνουν για κάτι καλύτερο»*. Αντίθετα, είναι πιο επιεικής με τους ‘μέτριους’

μαθητές, προκειμένου να τους δίνει κίνητρα και με αυτόν τον τρόπο να τους βοηθάει να «γίνονται καλύτεροι». Επ' αυτού, αναφέρει συγκεκριμένα ότι «όλοι οι μαθητές έχουν μερίδιο στην επιτυχία, δεν μπορείς να αξιολογείς το ίδιο όλους». Ο διδάσκων, έπειτα, της Ε΄ τάξης επικαλείται κι αυτός την παράμετρο του *γλωσσικού επιπέδου* των μαθητών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «εάν κάποιος μαθητής κάνει τριάντα λάθη, τότε διορθώνουμε επιλεκτικά τα κυριότερα για να μην απογοητευτεί και ο ίδιος». Θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο «κάτι μένει». Προηγουμένως, ωστόσο, αναφέρθηκε στη *συχνότητα με την οποία εμφανίζεται το λάθος μέσα στην τάξη*. Όταν επρόκειτο, δηλαδή, για λάθη που τα έκαναν πολλοί μαθητές, τότε αφιέρωνε περισσότερο χρόνο μέσα στην τάξη για να τα εξηγήσει και να τα επισημάνει ξεχωριστά. Αντίθετα, εάν επρόκειτο για «ένα μεμονωμένο λάθος», τότε, και λόγω χρόνου, δε στεκόταν πολύ σε αυτό («το προσπερνώ, εξηγώ τροχάδην και πάμε παρακάτω»). Με τη σειρά του ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης, υποστήριξε ότι η διόρθωση διαφέρει ανάλογα με το *επίπεδο του μαθητή*. Όσο πιο 'καλός', δηλαδή, είναι ένας μαθητής τόσο πιο αυστηρός είναι ο διδάσκων μαζί του. Χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής: «Στον προχωρημένο μαθητή...τονίζεις ακόμα και τις λεπτομέρειες». Αντίθετα, «στο μαθητή που δεν έχει κατανοήσει καλά τη γλώσσα, τότε δε στέκεσαι στις λεπτομέρειες αλλά στα βασικά λάθη». Η διαφοροποίηση της διόρθωσης ανάλογα με το επίπεδο του εκάστοτε μαθητή παραπέμπει στην «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και, συγκεκριμένα, στις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών τους και, κατ' επέκταση, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό αποτέλεσμα (Πυργιωτάκης 2000: 311).

8.2.2 Ανάλυση κι ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συνέντευξη είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας, γλωσσικής διδασκαλίας και γλωσσικών λαθών. Παράλληλα, λειτουργούσε ως ένα μέσο διασταύρωσης και συμπλήρωσης των δεδομένων της παρατήρησης. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της συνέντευξης, αλλά λαμβάνει υπόψη και τα συναφή δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση, κυρίως περί γλωσσικών λαθών και διδακτικών πρακτικών αντιμετώπισής τους καθώς, επίσης, και τα συναφή δεδομένα που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές σχετικά κυρίως με τα χρόνια παραμονής

τους στην Ελλάδα και τη χρήση των δύο γλωσσών τους. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται η κατά το δυνατόν σφαιρικότερη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της συνέντευξης.

- **Προκαταρκτικά ερωτήματα**

Από τα προκαταρκτικά ερωτήματα της συνέντευξης προέκυψε ότι τα υποκείμενα της έρευνας ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί με πολυετή πείρα στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία κυμαινόταν από δέκα έως είκοσι έξι χρόνια υπηρεσίας. Δεδομένου, μάλιστα, ότι εξ αυτών οι δύο ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας θα μπορούσαμε να πούμε ότι το δείγμα μας απαρτιζόταν από εκπαιδευτικούς ‘της παλιάς’ και της ‘καινούριας’ σχολής χωρίς αυτό να σημαίνει κάτι για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

- **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας και εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας**

Αν και οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά δε διέθεταν διδακτική εμπειρία με τους δίγλωσσους μαθητές προτού υπηρετήσουν στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο παρουσιάζει υψηλή συγκέντρωση σε δίγλωσσους μαθητές (50:50 περίπου η αναλογία μονόγλωσσων και δίγλωσσων), τα χρόνια υπηρεσίας τους μέχρι τότε στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν αρκετά ώστε να έχουν αποκτήσει μία σχετική εμπειρία με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Η μικρότερη σε ηλικία εκπαιδευτικός εργαζόταν μέχρι τότε στο συγκεκριμένο σχολείο για πέντε χρόνια, ο μεγαλύτερος για δώδεκα χρόνια κι ο τρίτος εκπαιδευτικός για εννέα χρόνια. Η μέχρι τότε θητεία τους, επομένως, στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν αρκετή ώστε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να έχουν διαμορφώσει κάποιες απόψεις σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας και γενικά τους δίγλωσσους μαθητές.

Αναφορικά με τη σχετική επιμόρφωσή τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι τα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται παρέχουν στους εκπαιδευτικούς γενικές μονάχα γνώσεις που δύσκολα βρίσκουν εφαρμογή στη διδακτική πράξη. Παραταύτα, η επιμορφωτική εμπειρία των

εκπαιδευτικών του δείγματος είναι περιορισμένη («αραιά και που», «πολύ λίγα και πολύ παλιά», «στο πλαίσιο της εξομοίωσης κάποιες διαλέξεις») αφενός, κι αφετέρου δε σχετίζεται με τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, παρά μόνο στη περίπτωση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος είχε παρακολουθήσει ορισμένες διαλέξεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (οι επιμορφώσεις αφορούσαν στην ψυχολογία, τη δυσλεξία και στις πρώτες βοήθειες). Κατά συνέπεια, η άποψη των τριών διδασκόντων για την αναποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων πάνω στο αντικείμενο της διγλωσσίας είναι καθαρά υποκειμενική και αθεμελίωτη, εφόσον δε στηρίζεται σε προσωπικά εμπειρικά δεδομένα. Από την άλλη πλευρά, από τις απόψεις που εξέφρασαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αξία της επιμόρφωσης συνάγεται ότι αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως ένα τρόπο μετάδοσης γνώσης σχετικά με το πώς θα πρέπει να γίνεται η διδασκαλία κι όχι ως μία ευκαιρία προβληματισμού και εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθούν (βλ. Freeman 2002, στο: Johnstone 2005: 663). Γι' αυτόν, ενδεχομένως, το λόγο χαρακτηρίζουν τις επιμορφώσεις που διοργανώνονται γενικές και μη εφαρμόσιμες στη διδακτική πράξη.

Σε ό,τι αφορά δε τη διδακτική τους εμπειρία για τη χρήση της πρώτης γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών στα πλαίσια του σχολείου οι εκπαιδευτικοί σπεύδουν να απαντήσουν, χωρίς να προβληματιστούν ιδιαίτερα, ότι αυτή είναι περιορισμένη έως μηδαμινή. Η θέση αυτή φαίνεται να ισχύει σε μεγάλο βαθμό, εάν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με τη χρήση της πρώτης τους γλώσσας με τους φίλους τους (ερώτηση 16). Στο σύνολό τους ο δίγλωσσοι μαθητές δήλωσαν ότι, ακόμα και με τους Αλβανούς (κοινής καταγωγής) φίλους τους, μιλούν στα Ελληνικά. Την πρώτη τους γλώσσα τη χρησιμοποιούν σπάνια είτε ασυναίσθητα («μας ξεφεύγει καμιά φορά»), είτε για να πουν ένα «μυστικό» είτε όταν μαλώνουν μεταξύ τους ή «βρίζουν». Χρησιμοποιούν, όπως αναφέρουν, την ελληνική γλώσσα, ακόμη και στις περιπτώσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα, επειδή έτσι «έχουν συνηθίσει». Η κατηγορηματική σχεδόν απάντηση των εκπαιδευτικών για τη μη χρήση της πρώτης γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές έχει να κάνει, επομένως, με μία τάση «υπερπροσαρμογής» που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Δαμανάκης 1998). Παραταύτα, τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο διάλειμμα οι δίγλωσσοι μαθητές παρατηρήθηκε κάποιες φορές να χρησιμοποιούν την πρώτη τους

γλώσσα στις προαναφερθείσες, ως επί το πλείστον, περιπτώσεις. Από την άλλη πλευρά, το ενδιαφέρον των δίγλωσσων γονέων για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους παραλληλίζεται με το αντίστοιχο ενδιαφέρον των γονέων των μονόγλωσσων μαθητών. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι όσο ενδιαφέρονται οι μεν για το θέμα αυτό άλλο τόσο ενδιαφέρονται και οι δε. Ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους εκδηλώνουν, κατά κανόνα, οι γονείς (μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών) που βλέπουν τα 'γράμματα' ως ένα μέσο κοινωνικής ανέλιξης και γενικά ως ένα διέξοδο.

Αναφορικά με τους παράγοντες που φαίνεται να καθορίζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, οι δάσκαλοι του δείγματος παραπέμπουν στον ίδιο το δίγλωσσο άτομο. Άλλοτε αναφέρονται στα κίνητρα ενσωμάτωσης των δίγλωσσων στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας-υποδοχής (βλ. Κασίμη 2005: 20, Φιλίππάρδου 2000: 183) κι άλλοτε στην καθημερινότητά τους και τις διαπροσωπικές επαφές που αναπτύσσουν με τους μονόγλωσσους. Η αντίληψη που έχουν οι διδάσκοντες της Δ' και της ΣΤ' τάξης περί εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας συνδέεται με τη θέση ερευνητών, όπως ο Ellis (2005: 539, 1994: 118-9), ο οποίος θεωρεί ότι τα κίνητρα του μαθητή έχουν καθοριστική σημασία για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η θέση του δασκάλου της Ε' τάξης περί φυσικού τρόπου μάθησης της δεύτερης γλώσσας συνάδει με τις απόψεις του Krashen περί φυσικής «κατάκτησης» της δεύτερης γλώσσας απλά και μόνο μέσω της έκθεσης στα δεδομένα της γλώσσας-στόχου (Krashen 1987: 10). Οι ερμηνείες, ωστόσο, αυτές της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας παραγνωρίζουν άλλους παράγοντες που είναι, επίσης, πιθανό να επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της εκμάθησης, όπως: η ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, η προσωπική στάση του υποκειμένου απέναντι σε αυτή, η στάση της κοινωνίας απέναντι στα δίγλωσσα άτομα, ο βαθμός κατοχής της πρώτης και η αξιοποίησή της κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, οι διδακτικές μέθοδοι και οι πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας-στόχου (δεύτερης γλώσσας) (Βαρλοκώστα –Τριανταφυλλίδου 2003: 17-8, Cook 1996: 119, Ellis 1994: 94). Σημειωτέον, μάλιστα, ότι ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης, εξ αρχής, αποκλείει το ενδεχόμενο ο ίδιος ο διδάσκων να επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα της εκμάθησης. Η αποσύνδεση, ωστόσο, του διδακτικού αποτελέσματος από τον έναν από τους δύο φορείς της διδασκαλίας (διδάσκων, διδασκόμενος) φαίνεται να είναι μάλλον παρακινδυνευμένη και, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, αδόκιμη.

Πάνω στο θέμα της επίδρασης της πρώτης στη δεύτερη γλώσσα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν μία ουδέτερη θέση (δεν επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά). Οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν («δεν ξέρω», «δε νομίζω να τα δυσκολεύει») φανερώνουν ότι δεν έχουν προβληματιστεί πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Παραταύτα, οι απόψεις που εκφράζουν δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται τις δύο γλώσσες: πρώτη-μητρική και δεύτερη ως δύο διακριτά συστήματα, που δεν επικοινωνούν κατά κάποιο τρόπο μεταξύ τους, αντίληψη η οποία παραπέμπει στην υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (βλ. Cummins 2003: 135-6) και αγνοούν, κατά συνέπεια, ότι οι δύο γλώσσες του μαθητή συνδέονται κατά κάποιο τρόπο (*αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών*/ Cummins ό.π.: 193).

Οι επιδόσεις στη διδασκόμενη γλώσσα θεωρούνται, εν πολλοίς, κοινές για τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές («...δυσκολεύονται...όπως κι ένα ελληνάκι»). Ωστόσο, από τα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει ότι αν και οι κατηγορίες λαθών είναι, κατά βάση, κοινές για τους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους μαθητές, τα λάθη των πρώτων, δεδομένης της ίσης κατανομής μεν και δε μαθητών στα τμήματα, με εξαίρεση το τμήμα της Ε΄ τάξης, όπου υπερεκπροσωπούνται οι δίγλωσσοι μαθητές, ήταν υπερδιπλάσιος του αριθμού των λαθών των μονόγλωσσων μαθητών (βλ. πίνακα 8). Επίσης, ενώ οι διδάσκοντες της Δ΄ και της Ε΄ τάξης αποσυνδέουν τις δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών από την εθνογλωσσική τους ταυτότητα και τις παραλληλίζουν με τις αντίστοιχες γλωσσικές δυσκολίες των μονόγλωσσων συμμαθητών τους («Αυτό, όμως, συμβαίνει και με τα δικά μας τα ελληνάκια», «το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν και πολλά ελληνάκια, δεν είναι αποτέλεσμα του ότι η ελληνική δεν είναι πρώτη τους γλώσσα»), δε συμβαίνει το ίδιο και με το διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης, ο οποίος, μάλιστα, υποπίπτει σε δύο αντιφάσεις. Ενώ, δηλαδή, στο συναφές ερώτημα που τού τίθεται απαντάει ότι «δεν πολυφαίνονται» διαφορές μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών επειδή οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές είτε γεννήθηκαν εδώ είτε με το που έφτασαν στην Ελλάδα 'γράφτηκαν' κατευθείαν στο ελληνικό σχολείο με αποτέλεσμα να «ξέρουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα», σε επόμενα ερωτήματα διαπιστώνεται η διαφορετική αξιολόγηση της επίδοσης των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών. Ειδικότερα, στο ερώτημα (12), όπου ερωτάται αν σε ορισμένες περιπτώσεις νιώθει την ανάγκη να διαφοροποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας του όταν απευθύνεται στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αναφέρει ότι «μέσα στους

αδύναμους μαθητές είναι και οι δίγλωσσοι». Επίσης, στο ερώτημα (16) αναφέρει ότι «λίγα είναι τα παιδιά τα δίγλωσσα που μπορούν να ανταγωνιστούν επάξια τα μονόγλωσσα». Οι δηλώσεις αυτές συνεπάγονται, συν τοις άλλοις, ότι η γενική επίδοση των μονόγλωσσων μαθητών αξιολογείται θετικότερα από ό,τι αυτή των δίγλωσσων. Η διαφορετική αυτή γενική αξιολόγηση των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών είναι πιθανό να συνδέεται, πέραν της μεγαλύτερης συχνότητας λαθών που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι συγκριτικά με τους μονόγλωσσους μαθητές, και με την έννοια του «κοινωνικο-πολιτισμικού ελλείμματος» (βλ. Δαμανάκης 1998: 171). Επιπρόσθετα, από τη συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης προέκυψε ότι, αν και ορισμένοι ήρθαν στην Ελλάδα κατά την προσχολική ηλικία (τριών-τεσσάρων ετών), οι περισσότεροι ήρθαν κατά τη σχολική ηλικία, αφού πρώτα είχαν φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο (εφόσον υπήρχε) ή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στη χώρα προέλευσής τους. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τη σκιαγράφηση της γλωσσικής ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών από τον εν λόγω διδάσκοντα, σύμφωνα με την οποία οι περισσότεροι είτε γεννήθηκαν εδώ είτε 'γράφτηκαν' κατευθείαν στην Α΄ Δημοτικού.

Σε ό,τι αφορά, έπειτα, το εάν και σε ποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, όταν απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές διαπιστώθηκε το εξής: η απάντηση και των τριών εκπαιδευτικών, αν και διστακτική, ήταν θετική. Παραταύτα, οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας τους στους δίγλωσσους μαθητές δεν είναι κοινές και για τους τρεις. Οι διδάσκοντες της Δ΄ και της Ε΄ τάξης αναφέρονται στη διδασκαλία του λεξιλογίου («...να το εξηγήσω με πιο απλές λέξεις», «πρέπει να εξηγήσω ακόμα και την απλούστερη λέξη», αντίστοιχα), ενώ ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης αναφέρεται στη διδασκαλία της γραμματικής («...να επαναλάβω τον κανόνα ή να του πω περισσότερα παραδείγματα»). Οι απαντήσεις των υποκειμένων δε φαίνεται να συνάδουν με τη συχνότητα εμφάνισης των επιμέρους λαθών στους δίγλωσσους μαθητές, παρά μόνο στην περίπτωση του διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης (συνηθέστερα τα μορφολογικά, τα φωνολογικά κι, έπειτα, τα σημασιολογικά –λεξιλογικά- λάθη). Ενδεχομένως, θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το γεγονός ότι οι δύο πρώτοι δάσκαλοι παραβλέπουν σε μικρότερο βαθμό τη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρατήρησης, από ό,τι ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης. Αυτό που προκύπτει εν τη τωιαύτη περιπτώσει

είναι ότι οι διδάσκοντες διαφοροποιούν σε ορισμένες, τουλάχιστον, περιπτώσεις τη διδασκαλία τους ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές, γεγονός που συνεπάγεται ότι άλλοι περισσότερο (εκπαιδευτικός Ε΄ τάξης) κι άλλοι λιγότερο (εκπαιδευτικοί Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης) αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων από των μονόγλωσσων μαθητών. Οι διαφορετικές αυτές μαθησιακές ανάγκες ανάγονται, αφενός στα διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα και τις διαφορετικές κοινωνικές, γνωστικές και ψυχολογικές επιρροές των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών κι, αφετέρου στο διαφορετικό ρόλο που παίζει η διδασκόμενη ελληνική γλώσσα για τους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές (πρώτη και δεύτερη γλώσσα, αντίστοιχα) (βλ. Μητακίδου-Τρέσσου 2002: 20, Κατσιμαλή 2003: 239).

- **Διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος (σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές)**

Προχωρώντας στους διδακτικούς στόχους που έθεταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο μάθημα της Γλώσσας διαπιστώνεται καταρχάς ότι μεγαλύτερη βαρύτητα δινόταν στην κατανόηση της διδασκόμενης γλώσσας παρά στην παραγωγή της («...η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας», «...να κατανοούν...»). Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμπεραίνεται ότι, ενώ η δασκάλα της Δ΄ και ο δάσκαλος της Ε΄ τάξης αξιολογούν την επίδοση των μαθητών μεταξύ των άλλων και με βάση το βαθμό στον οποίο κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν στην τάξη, ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης επικαλείται ως κριτήριο το πόσο πιστά ακολουθούν τους μορφολογικούς και τους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (παραδοσιακή αντίληψη της γλώσσας/ βλ. Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαβίδης 1997). Επίσης, μονάχα ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης κάνει λόγο για κατάλληλη χρήση του λεξιλογίου. Στη βάση αυτή, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων της Δ΄ και της Ε΄ τάξης αντιλαμβάνονται τη διδασκόμενη γλώσσα ως ένα «σύστημα», ενώ ο διδάσκων της ΣΤ΄ ως ένα σύστημα που οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν να χρησιμοποιούν κατάλληλα (θέσεις παραδοσιακής, επικοινωνιακής διδακτικής μεθόδου / βλ. Cook 1996: 177, 186, αντίστοιχα). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων της Δ΄ και της Ε΄ τάξης επικεντρώνονταν περισσότερο στα αποτελέσματα της μάθησης, και ιδιαίτερα εκείνα που είχαν να κάνουν με την κατανόηση εννοιών και τους μορφολογικούς (-ορθογραφικών)

κανόνων, ενώ ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης στη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια του λεξιλογίου. Εντύτοις, ακόμη, και ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης, ο οποίος διατείνεται ότι «μεγαλύτερη σημασία έχει να μπορείς να εκφράζεσαι» από τη γραμματική ορθότητα του λόγου, δε δίνει ιδιαίτερα ευκαιρίες στους μαθητές να εκφραστούν. Η επίκληση της τάξης ως διορθωτική πρακτική χρησιμοποιείται σε πολύ χαμηλό βαθμό, ενώ ο διάλογος μέσα στην τάξη εκπορεύεται πάντα από το διδάσκοντα και κινείται μέσα σε ορισμένα πλαίσια που θέτει ο διδάσκων (δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας).

Αναφορικά με τη συνεργασία των διδασκόντων με τη διδάσκουσα της Τάξης Υποδοχής προκύπτουν δύο βασικές διαπιστώσεις. Καταρχάς, οι περιπτώσεις αυτές είναι μεμονωμένες, ήτοι: δύο περιπτώσεις κατά το παρελθόν για τον ένα διδάσκοντα, μία για τον άλλο και καμία για την τρίτη διδάσκουσα. Σπάνια, επομένως, οι εκπαιδευτικοί στις 'κανονικές' τάξεις είχαν μαθητές που να φοιτούν, παράλληλα, σε Τάξεις Υποδοχής. Επιπλέον, η συνεργασία των διδασκόντων στις περιπτώσεις αυτές είχε επιφανειακό, κατά βάση, χαρακτήρα («...υπήρχε συνεννόηση για το επίπεδο περισσότερο»). Η συνεννόηση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών αφορούσε στη μεταξύ τους πληροφόρηση για την πρόοδο που σημειώνουν οι δίγλωσσοι μαθητές στα αντίστοιχα τμήματα κι όχι τη διδασκαλία της διδασκόμενης γλώσσας καθεαυτής και πώς μπορεί αυτή να γίνει αποτελεσματικότερη. Κατά συνέπεια, η συνεργασία των εκπαιδευτικών (της κανονικής και της Τάξης Υποδοχής) δεν ήταν ουσιαστική με αποτέλεσμα, αφενός οι μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών να μη γίνονται -εύκολα- αντιληπτές από τους διδάσκοντες κι, αφετέρου η όποια πρόοδος σημειώνεται στη μία τάξη να μην αξιοποιείται στην άλλη (βλ. και Χατζηδάκη 2000: 393).

Πάνω στο θέμα της ευχέρειας και της ορθότητας του λόγου από τους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος οι δύο τοποθετήθηκαν θετικά απέναντι και στα δύο (ακρίβεια και ευχέρεια του λόγου). Παραταύτα, τα λεγόμενά τους δεν επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή που εξέφρασαν. Αναλυτικότερα, η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης υποστηρίζει ότι, όταν ένας μαθητής «γράφει σωστά», φυσικό επόμενο είναι να έχει και «άνεση στον προφορικό λόγο». Ωστόσο, η ταύτιση της ευχέρειας με την ορθότητα και την ακρίβεια, κατ' επέκταση, του λόγου δεν ισχύει απαραίτητα, εφόσον είναι δυνατόν κάποιος να έχει ευφράδεια λόγου, αλλά παράλληλα να υποπίπτει συχνά

σε λάθη. Αυτό που προκύπτει από την παραπάνω τοποθέτηση είναι η προτεραιότητα που δίνεται στην ορθότητα και την ακρίβεια του λόγου στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας με απώτερο σκοπό την ευχέρεια λόγου των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της παρατήρησης που αφορούν ιδιαίτερα στον προφορικό λόγο, από τα οποία προκύπτει ότι η πρακτική της παράβλεψης δεν χρησιμοποιείται σχεδόν ποτέ, ενώ χρησιμοποιείται ιδιαίτερα συχνά η πρακτική της διόρθωσης, η οποία πολλές φορές έχει άμεσο και επικριτικό χαρακτήρα. Η παραπάνω, επομένως, διαπίστωση έχει αρνητικές προεκτάσεις για τη συμμετοχή και την έκφραση των μαθητών μέσα στην τάξη (βλ. Μήτσης 1998: 239-240). Κατά παρόμοιο τρόπο, όταν ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης υποστηρίζει ότι «δουλεύει και τα δύο» παράλληλα, αλλά «δίνει βάρος στους γραμματικούς και τους συντακτικούς κανόνες» προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να «χειρίζονται σωστά το ‘εργαλείο’ της γλώσσας» αυτό που συνάγεται είναι ότι η έμφαση κατά τη γλωσσική διδασκαλία δίνεται, πρωτίστως, στη γλωσσική ορθότητα και, δευτερευόντως, στην ευχέρεια του λόγου. Βάσει των δεδομένων της παρατήρησης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κατά τον προφορικό λόγο μέσα στην τάξη προωθείται περισσότερο η γλωσσική ορθότητα (χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό η πρακτική της διόρθωσης), ενώ στα πλαίσια του γραπτού ενθαρρύνεται η ενθάρρυνση της έκφρασης και, κατ’ επέκταση, προωθείται περισσότερο η ευχέρεια του λόγου των μαθητών (χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό η πρακτική της παράβλεψης των λαθών). Από την άλλη πλευρά, η άποψη του διδάσκοντα της Ε΄ τάξης ότι «μέσα από την ευχέρεια του λόγου ο μαθητής μυείται στη σωστή γραφή και τη σύνταξη» υποδηλώνει μία ιεράρχηση των διδακτικών στόχων για το συγκεκριμένο διδάσκοντα. Η άποψη αυτή φαίνεται να συνάδει με τη θέση που συχνά απαντά στη σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. James 1998: 239), σύμφωνα με την οποία κατά τα πρώτα στάδια μάθησης /εκμάθησης μίας γλώσσας η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει περισσότερο στην ευχέρεια του λόγου των μαθητών ούτως, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη γλώσσα-στόχο και να ξεπεράσουν τις όποιες αναστολές τους σχετικά με αυτή, ενώ σε πιο προχωρημένα στάδια, όπου οι μαθητές, κατά κανόνα, χαρακτηρίζονται πλέον από ένα αίσθημα ασφάλειας στη γλώσσα-στόχο, λόγω του ότι έχουν ήδη κατακτήσει σε σχετικά μεγάλο βαθμό τη γλώσσα-στόχο κι, επιπλέον, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συστηματοποίησης της γνώσης τους, θεωρείται περισσότερο αναγκαία η έμφαση της διδασκαλίας, και της διόρθωσης, κατά συνέπεια, πρωτίστως, στην ακρίβεια και, δευτερευόντως, στην ευχέρεια του λόγου. Εντέλει, εάν

κρίνουμε με βάση το πόσο συχνά οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να παραβλέπουν τα γλωσσικά λάθη, τότε προκύπτει ότι ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης σε μεγάλο βαθμό ενθάρρυνε με τη διδασκαλία του την ευχέρεια του λόγου των μαθητών. Σε αρκετά μεγάλο βαθμό το ίδιο ίσχυε και για το διδάσκοντα της Ε΄ τάξης, ενώ, αντίθετα, για τη διδάσκουσα της Δ΄ τάξης η παρατήρηση αυτή ίσχυε σε πολύ μικρό βαθμό (βλ. πίνακες 16, 19, 21).

- **Γλωσσικά λάθη – διδακτικές πρακτικές αντιμετώπισης**

Ως σπουδαιότερες κατηγορίες λαθών η διδάσκουσα της Δ΄ τάξης αναφέρει τα καταληκτικά (/μορφολογικά) λάθη, ο διδάσκων της Ε΄ τάξης τα συντακτικά και ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη. Κρίνοντας με βάση το βαθμό παράβλεψης των λαθών των επιμέρους κατηγοριών επαληθεύεται η μεγαλύτερη βαρύτητα που υποστήριζαν ότι έδιναν οι εκπαιδευτικοί στα μορφολογικά, τα συντακτικά και τα σημασιολογικά, αντίστοιχα λάθη (διδάσκοντες Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄, αντίστοιχα τάξης) (βλ. πίνακα 14, 17, 20). Σε ό,τι αφορά τα λάθη του γραπτού και του προφορικού λόγου, παρατηρούνται τα ακόλουθα. Καταρχάς, για τα λάθη του προφορικού λόγου δε γίνεται λόγος από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφού, όπως αναφέρεται, «δεν πολυφαίνονται». Παραταύτα, στον προφορικό λόγο των μαθητών απαντούσαν ιδιαίτερα συχνά φωνολογικού τύπου λάθη, τα οποία, ως επί το πλείστον, ήταν σχετικά εύκολο να παρατηρηθούν συγκριτικά με άλλες κατηγορίες λαθών, όπως τα μορφολογικά και τα συντακτικά. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει, κατά πάσα πιθανότητα, την ελάχιστη βαρύτητα που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη αυτού του τύπου, γεγονός το οποίο επαληθεύεται, ως ένα βαθμό, από τα δεδομένα της παρατήρησης. Για τα δε λάθη του γραπτού λόγου, η κυριότερη κατηγορία λαθών που αναφέρουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είναι τα ορθογραφικά. Εν συνεχεία, κάνουν λόγο για γραμματικά (πέραν των ορθογραφικών), συντακτικά και εκφραστικά λάθη. Η ‘κυριαρχία’ των μορφολογικών λαθών επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της παρατήρησης που συνελέχθησαν και από τα τρία τμήματα (βλ. πίνακα 5). Καθ’ όμοιο τρόπο, επιβεβαιώνεται και η σειρά με την οποία αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών: συντακτικά και εκφραστικά (λεξιλογικά) λάθη.

Από την παραπάνω διαπίστωση συνάγεται ότι οι διδακτικοί στόχοι και οι αντίστοιχες προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών είναι

αυτές που καθορίζουν τη σοβαρότητα που τους αποδίδεται στα πλαίσια της διδασκαλίας περισσότερο από ό,τι η συχνότητα εμφάνισής τους στην τάξη.

Για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τα επιμέρους γλωσσικά λάθη συνεπάγονται και έναν ορισμένο τρόπο διδακτικής αντιμετώπισης. Ειδικότερα, για το δάσκαλο της ΣΤ΄ τάξης «ο ρόλος του διδάσκοντα είναι διορθωτικός» γεγονός που συνεπάγεται ότι σε περίπτωση λαθών κατά τη γλωσσική διδασκαλία ο διδάσκων οφείλει να παρεμβαίνει και να «δείχνει...στο μαθητή τι θα μπορούσε να είχε γράψει ο ίδιος». Κατά συνέπεια, στη συγκεκριμένη διδακτική περίπτωση ο ρόλος του μαθητή κατά τη διόρθωση είναι παθητικός, εφόσον δεν εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία αποκατάστασης του λάθους. Παραταύτα, όπως προκύπτει από την παρατήρηση πολύ συχνά καταφεύγει πρώτα στην ανατροφοδότηση κι, έπειτα, όταν αυτή, αποτυγχάνει, στη διόρθωση από τον ίδιο. Στην περίπτωση, έπειτα, της Δ΄ τάξης η διόρθωση χρησιμοποιείται γενικά σε μεγάλο βαθμό. Εντούτοις, επειδή η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το αρνητικό αντίκτυπο που έχει στους μαθητές η διορθωτική παρέμβαση (δημιουργία αναστολών), προσπαθεί να είναι διακριτική και να διορθώνει τα λάθη αφότου ο μαθητής έχει ολοκληρώσει τη διατύπωσή του. Η τοποθέτηση αυτή της διδάσκουσας επαληθεύεται από τα αντίστοιχα δεδομένα της παρατήρησης, σύμφωνα με τα οποία η διόρθωση αποτελεί τον κατεξοχήν τρόπο αντιμετώπισης των λαθών του γραπτού λόγου, ενώ για τα λάθη του προφορικού λόγου η διόρθωση αποφεύγεται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, και χρησιμοποιούνται στη θέση της άλλες, εναλλακτικές διορθωτικές πρακτικές όπως η επισήμανση και η ανατροφοδότηση. Εντούτοις, πολλές φορές και οι εναλλακτικές αυτές πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών καταλήγουν στη διόρθωση των λαθών από την ίδια τη διδάσκουσα. Περισσότερο περιορισμένος φαίνεται να είναι ο ρόλος της διόρθωσης στην περίπτωση του διδάσκοντα της Ε΄ τάξης. Στον προφορικό λόγο η διόρθωση γινόταν, κατά κανόνα, «από τον ίδιο το μαθητή» με τις επισημάνσεις και την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Όταν ο μαθητής δεν ήταν σε θέση να αποκαταστήσει μόνος το λάθος του, τότε ο διδάσκων απηύθυνε το λόγο στην υπόλοιπη τάξη. Η παρατήρηση επαληθεύει το μεγάλο σχετικά βαθμό χρήσης των παραπάνω διδακτικών πρακτικών για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών (ανατροφοδότηση, επισήμανση, επίκληση), καταδεικνύει, όμως, παράλληλα, ότι η πρακτική της διόρθωσης από το διδάσκοντα χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι προαναφερθείσες πρακτικές. Στο δε γραπτό λόγο επιβεβαιώνεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας της διόρθωσης για την οποία ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κάνει λόγο, καθώς από τα

αντίστοιχα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει ότι ο εν λόγω διδάσκων είναι περισσότερο ή λιγότερο αυστηρός ανάλογα με τη συχνότητα που απαντούν τα λάθη στο γραπτό ενός μαθητή. Στη βάση αυτή η διόρθωση χρησιμοποιείται σε μικρότερο βαθμό σε γραπτά μαθητών που «βρίθουν λαθών» και αντιστρόφως. Κατά συνέπεια, η διορθωτική αγωγή στο τμήμα της Ε΄ τάξης ακολουθεί, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου περί διόρθωσης των λαθών (βλ. Σακελλαρίου 2000: 20, Μήτσης 1998: 151). Εντούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο ρόλος του διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης δεν ήταν μόνο διορθωτικός αλλά σε μεγάλο βαθμό ήταν και ‘ανατροφοδοτικός’. Γενικά, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τα οποία, κατά βάση, συμπίπτουν με τα συναφή δεδομένα της παρατήρησης διαπιστώνεται ότι όσο κατευθυνόμαστε από τη ΣΤ΄, στη Δ΄ και την Ε΄, τέλος, τάξη ο ρόλος του μαθητή κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης των λαθών γίνεται ενεργητικότερος. Σε σημαντικό βαθμό, επομένως, οι τρεις διδάσκοντες παρέχουν στους μαθητές τους την ανάλογη ανατροφοδότηση προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να αποκαταστήσουν οι ίδιοι τα λάθη τους, ωστόσο, τα οφέλη της ανατροφοδότησης (βλ. Nassaji & Swain 2001: 35-6, Ματσαγγούρας 2000: 45, Corder 1979: 293-4) δε γίνονται ιδιαίτερα αισθητά, δεδομένου ότι πολλές φορές η ανατροφοδότηση αποτυγχάνει και υποκαθίσταται από τη διόρθωση του εκάστοτε διδάσκοντα.

Το φαινόμενο της επανάληψης των ίδιων / παρόμοιων λαθών από τους ίδιους μαθητές ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά έναν μονομερή τρόπο. Έτσι, οι διδάσκοντες της Δ΄ και της Ε΄ τάξης αποδίδουν το φαινόμενο στην «επιπολαιότητα και τη βιασύνη» των μαθητών («...περισσότερο κοιτάζουνε πώς θα συντάξουνε την πρόταση, τι θα γράψουνε και λιγότερο το πώς...»), ενώ ο διδάσκων της ΣΤ΄ τάξης στο ελλειπές σε πνευματικά ερεθίσματα οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών («...όταν οι γονείς ασχολούνται περισσότερο με το ποδόσφαιρο ή τα ριάλιτι...»). Εν ολίγοις, υπαίτιοι για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας, συγκεκριμένα, θεωρούνται οι ίδιοι οι μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο με τα ερεθίσματα που τους παρέχει δεν ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης (βλ. Κασίμη 2005: 20, Φιλιπάρδου 2000: 183, Psalti -Deliyianni-Moumtzi 1997: 305). Σε καμία περίπτωση, ωστόσο, δε γίνεται λόγος για τον ενδεχόμενο ρόλο του διδάσκοντα και του τρόπου διδασκαλίας στο φαινόμενο αυτό (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 188-9). Παραταύτα, όπως έχει ήδη

αναφερθεί, επιμέρους παράγοντες είναι δυνατόν να επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως: οι μέθοδοι και οι πρακτικές διδασκαλίας, η ανάπτυξη και η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης στην τάξη, το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται, με την έννοια των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στην τάξη (βλ. Βαρλοκόστα-Τριανταφυλλίδου 2003: 17-8, Cook 1996: 119). Η τάση των εκπαιδευτικών να ανάγουν τα προβλήματα, όπως αυτό της επανάληψης των ίδιων λαθών, αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές φανερώνει, επίσης, μία μονομερή αντίληψη των εκπαιδευτικών ζητημάτων, η οποία μειώνει τόσο την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα όσο και του ίδιου του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία.

Το τελευταίο ερώτημα της συνέντευξης, αν και έκανε λόγο για την ενδεχόμενη διαφοροποίηση της διορθωτικής αγωγής ανάμεσα σε μονόγλωσσους και σε δίγλωσσους, απαντήθηκε από τους εν λόγω δασκάλους γενικά, παραβλέποντας την παραπάνω διάκριση των μαθητών. Έτσι, κοινό και για τους τρεις διδάσκοντες κριτήριο διαφοροποίησης της διδακτικής αντιμετώπισης των λαθών αποτελεί το επίπεδο των μαθητών («...έχει να κάνει με το επίπεδο του μαθητή...»). Με τον τρόπο αυτό, οι διδάσκοντες προσπαθούσαν να παρέχουν στους μαθητές τα ανάλογα κίνητρα και να ενθαρρύνουν γενικά τη μαθησιακή τους προσπάθεια. Η συγκεκριμένη τακτική αντιμετώπισης των λαθών: ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών φαίνεται από την παρατήρηση να ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για το δάσκαλο της ΣΤ΄ τάξης και σε μικρότερο για τη δασκάλα της Δ΄ τάξης. Το πρώτο κριτήριο διαφοροποίησης της διορθωτικής διαδικασίας, ωστόσο, που αναφέρεται από τους διδάσκοντες είναι στην περίπτωση του δασκάλου της ΣΤ΄ τάξης οι διδακτικοί στόχοι («...εξαρτάται τι στόχο έχεις...»), στην περίπτωση του δασκάλου της Ε΄ τάξης η συχνότητα εμφάνισης του λάθους μέσα στην τάξη («Όταν πολλοί μαθητές κάνουν ένα λάθος...»), ενώ στην περίπτωση της δασκάλας της Δ΄ τάξης οι προσδοκίες της για τις ικανότητες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή («Έχει να κάνει...γενικά με την εκτίμησή μου»). Τα βασικά αυτά κριτήρια διαφοροποίησης της διδακτικής αντιμετώπισης των λαθών επαληθεύονται από τις προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών και από τα συναφή δεδομένα της παρατήρησης. Αναλυτικότερα, στα πλαίσια της διδασκαλίας στην ΣΤ΄ τάξης κύριος στόχος του διδάσκοντα ήταν η εκμάθηση «του βασικού λεξιλογίου» (βλ. ερώτημα 13). Γι' αυτόν προφανώς το λόγο, τα σημασιολογικά λάθη,

σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών (μορφολογικά, φωνολογικά και συντακτικά), αντιμετωπίζονται, κατά κύριο λόγο, μέσω της διορθωτικής πρακτικής της ανατροφοδότησης. Ανάλογα, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ε΄ τάξης πολλές φορές παρατηρήθηκε το φαινόμενο ο διδάσκων να εξηγεί στον πίνακα λάθη που είχαν γίνει από δύο ή περισσότερους μαθητές (στον προφορικό ή στο γραπτό λόγο). Στα πλαίσια, τέλος, της διδασκαλίας της Δ΄ τάξης η αντιμετώπιση των λαθών ανάλογα με την προσωπική της εκτίμηση για τον εκάστοτε μαθητή που υποπίπτει σε λάθος/η (περισσότερο ή λιγότερο ελαστική) επαληθεύεται από τα σχόλια που κάνει στο τέλος των γραπτών των μαθητών ή αφότου απαντήσουν μία ερώτηση ή εκτελέσουν μία δραστηριότητα μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για περισσότερο καλούς μαθητές η εκπαιδευτικός εστιάζει στα λάθη τους και είναι περισσότερο αυστηρή μαζί τους, ενώ όταν πρόκειται για λιγότερο ‘καλούς’ μαθητές, πάντα βρίσκει να κάνει κάποιο θετικό σχόλιο και με διακριτικό τρόπο επισημαίνει τα επιμέρους λάθη όταν είναι λίγα ή τα κυριότερα όταν είναι πολλά. Κατά συνέπεια, επαληθεύεται η διαπίστωση που έγινε κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης, ότι η αντιμετώπιση των λαθών διαφέρει όχι μόνο ανάλογα με το είδος του λάθους αλλά και με το ποιος κάνει το λάθος.

Στη βάση αυτή, στηριζόμενοι στο κύριο κριτήριο διαφοροποίησης της διορθωτικής αγωγής που είναι το «ποιος κάνει το λάθος» διαπιστώνουμε ότι η ταυτότητα του μαθητή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών στα οποία υποπίπτει. Κατά κύριο λόγο, η ταυτότητα των μαθητών στα συγκεκριμένα τμήματα παραπέμπει στη διάκριση μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές. Ωστόσο, η διγλωσσία ή μη των μαθητών δε φαίνεται, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα της συνέντευξης, να προ-καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών τους. Η μόνη περίπτωση, όπου η διγλωσσία φαίνεται να προϋδεάζει, έστω και εν μέρει, τον εκπαιδευτικό για το επίπεδο και γενικότερα τις δυνατότητες των δίγλωσσων μαθητών και, κατ’ επέκταση, τη διορθωτική αγωγή που ακολουθεί με τους συγκεκριμένους μαθητές, είναι η περίπτωση του διδάσκοντα της ΣΤ΄ τάξης («λίγοι είναι οι δίγλωσσοι μαθητές που θα μπορούσαν να ανταγωνιστούν επάξια τους μονόγλωσσους μαθητές...», «...μες στους ‘αδύναμους’ είναι και οι δίγλωσσοι μαθητές»). Στις άλλες δύο περιπτώσεις, όμως, των διδασκόντων, δηλαδή, της Δ΄ και της Ε΄ τάξης, δεν παρατηρήθηκε κάποιου είδους διαφοροποιημένης αντίληψης αναφορικά με τις ικανότητες και τις δυνατότητες

των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών («δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές», «όπως κι ένα ελληνάκι»).

8.2.3 Γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα άνετο και χαλαρό κλίμα στον προαύλειο χώρο του σχολείου σε ώρες που δε γίνονταν μαθήματα (τελευταίες μέρες πριν κλείσει το σχολείο). Τα υποκείμενα είχαν αναπτύξει με την ερευνήτρια μία σχέση οικειότητας, μέσα από συζητήσεις που είχαν γίνει κατά το διάστημα της παρατήρησης σχετικά με θέματα που προέκυπταν μέσα στην τάξη αλλά και γενικότερα παιδαγωγικά, ως επί το πλείστον, ζητήματα. Η συνέντευξη, επομένως, είχε περισσότερο το χαρακτήρα μίας συζήτησης που είχε σαν σκοπό να βοηθήσει την ερευνήτρια να αποσαφηνίσει κάποια πράγματα που είχε παρατηρήσει κατά την προηγούμενη ερευνητική φάση (παρατήρηση) και να ‘διαφωτιστεί’ πάνω σε ορισμένα διδακτικά ζητήματα που προέκυπταν μέσα στην τάξη (επανάληψη των ίδιων λαθών). Μία σχετική αμηχανία που υπήρχε κατά την αρχή της συνέντευξης, κυρίως λόγω της παρουσίας μαγνητοφώνου, υπερκεράσθηκε μέσα από τα προκαταρκτικά ερωτήματα που τέθηκαν και την ‘ουδετεροποίηση’ των στόχων της συνέντευξης (διαφώτιση ορισμένων ζητημάτων που είχαν παρατηρηθεί κατά το προηγούμενο διάστημα).

Αναφορικά με τις τρεις κύριες θεματικές περιοχές της συνέντευξης προέκυψαν συνοπτικά οι παρακάτω διαπιστώσεις. Καταρχάς, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν διδακτική εμπειρία με τους δίγλωσσους μαθητές, οι γνώσεις τους περί διγλωσσίας ήταν περιορισμένες έως μηδαμινές (π.χ. δε γνωρίζουν πώς μπορεί η πρώτη γλώσσα να επηρεάζει τη δεύτερη), δεδομένου ότι στο σύνολό τους δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις ούτε είχαν ενημερωθεί σχετικά με το θέμα με κάποιον άλλο τρόπο. Σημειωτέον, ωστόσο, ότι ως ένα βαθμό, τουλάχιστον, αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων από των μονόγλωσσων μαθητών, εφόσον σε ορισμένες περιπτώσεις (λεξιλόγιο, γραμματική) αισθάνονται ότι πρέπει να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αναφορικά, έπειτα, με τη γλωσσική διδασκαλία αξιολογημένο είναι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη γλώσσα ως ένα ‘γνωστικό αντικείμενο’

πάνω στο οποίο οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν επιμέρους γνώσεις (λεξιλόγιο, γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες), κατά το δυνατό, περισσότερες κι όχι ως κάτι που θα πρέπει να μάθουν πώς να το χρησιμοποιούν για να εκφράσουν νοήματα και να επικοινωνήσουν. Ακόμη κι αν δίνεται σημασία στο γλωσσικό αποτέλεσμα (ορθότητα-ακρίβεια), η γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές είναι περισσότερο έμμεση και θεωρητική παρά άμεση και πρακτική, δεδομένου ότι δεν ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Σε ό,τι αφορά δε τη διδακτική στα πλαίσια των Τάξεων Υποδοχής και των ‘κανονικών’ τάξεων, το έργο που συντελείται στα πλαίσια της μίας είναι ανεξάρτητο από το έργο που συντελείται στο πλαίσιο της άλλης, τη στιγμή που η μία θα μπορούσε να συνεχίζει και να ενισχύει το έργο της άλλης. Γλωσσικά, τέλος, λάθη εντοπίζονται, ως επί το πλείστον, στο γραπτό λόγο κι έχουν να κάνουν κυρίως με τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο και αντιμετωπίζονται μέσω της επανάληψης των αντίστοιχων κανόνων. Παραταύτα, η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στη διαδικασία της αποκατάστασης των γλωσσικών λαθών είναι περιορισμένη, εφόσον η διαδικασία αυτή διεξάγεται, κατά κύριο λόγο, από το διδάσκοντα.

Συγκρίνοντας τις επιμέρους θέσεις που εξέφρασαν οι εν λόγω διδάσκοντες διαπιστώνουμε ότι περισσότερο συνέκλιναν μεταξύ τους αυτές της εκπαιδευτικού της Δ΄ τάξης και του εκπαιδευτικού της ΣΤ΄ τάξης παρά τη σημαντική απόκλιση στη διδακτική τους εμπειρία (9 και 26 χρόνια, αντίστοιχα). Αυτό είναι πολύ πιθανό να υποδηλώνει ομοιότητες στην «προσωπική τους θεωρία», το «χαλαρό, δηλαδή, σύστημα γνώσεων, στάσεων και εμπειριών που αφορούν στο παιδαγωγικό τους έργο» (Ματσαγγούρας 2000), οι οποίες αποδεικνύονται ισχυρότερες από τις εκάστοτε επιστημονικές θεωρίες που έμαθαν κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ή μετέπειτα. Σε αντίθεση με των προηγούμενων, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού της Ε΄ τάξης φαίνεται να είναι πιο προοδευτική, δεδομένου ότι ακολουθεί μία μαθητοκεντρική, ως επί το πλείστον, διδακτική. Στο ‘προσκήνιο’, με άλλα λόγια, βρίσκεται ο μαθητής που προσπαθεί να μάθει τη διδασκόμενη γλώσσα και στο ‘παρασκήνιο’ ο διδάσκων που υποβοηθεί την προσπάθειά του. Κατ’ ουσίαν, ωστόσο, θα ήταν προοδευτική, εάν ενθάρρυνε παράλληλα την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη ούτως, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν στη χρήση της γλώσσας (βλ. και Cook 1996: 186).

8.3 Συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές

8.3.1 Παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης

Η συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές πραγματοποιήθηκε σε ένα χαλαρό επίπεδο, όπου οι μαθητές, «οι οποίοι πέρα από τη γλώσσα του σχολείου μιλούσαν από μικρή ήδη ηλικία μία άλλη γλώσσα» (έτσι αναφέρονταν στην τάξη οι δίγλωσσοι μαθητές –από την ερευνήτρια), καλούνταν να δώσουν στην ερευνήτρια πληροφορίες σχετικά με την επιπλέον αυτή γλώσσα. Όπως διαφαίνεται, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος στιγματισμού των μαθητών μέσα στην τάξη, η πρώτη γλώσσα παρουσιάστηκε ως ένα προνόμιο που είχαν οι δίγλωσσοι μαθητές έναντι των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Η συνέντευξη έγινε στον προαύλειο χώρο του σχολείου, όπου οι συγκεκριμένοι μαθητές αποφορτισμένοι από το κλίμα της σχολικής τάξης είτε μόνοι τους είτε μαζί με το φίλο/ τη φίλη τους (δίγλωσσος/ η συμμαθητής/ τρια) συζητούσαν με την ερευνήτρια μεταξύ άλλων (ενδιαφέροντα, όνειρα, ανησυχίες) για τη δίγλωσση ταυτότητά τους (καταγωγή, χρήση γλωσσών, βαθμός ταύτισης με τις δύο γλώσσες).

Ο χρόνος που έλαβε χώρα η συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές (τελευταίες μέρες της σχολικής χρονιάς) και οι πρόσθετες ερωτήσεις που έγιναν ανεξάρτητα από το ερευνόμενο θέμα (ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών) βοήθησαν τους μαθητές, ακόμη κι αυτούς που ήταν κάπως αμήχανοι αρχικά, να νιώσουν άνετα και να ‘ανοιχτούν’ στην ερευνήτρια.

Αναφορικά με την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών, σε καθένα από τα τρία τμήματα, όπου έγινε η παρατήρηση, υπήρχαν, κατά μέσο όρο (15) μαθητές, εκ των οποίων οι (7) ήταν δίγλωσσοι (συνολικά (21) δίγλωσσοι μαθητές πήραν μέρος στη συνέντευξη). Ειδικότερα, στο τμήμα της Δ΄ τάξης φοιτούσαν (4) δίγλωσσοι μαθητές και (3) δίγλωσσες μαθήτριες, στο τμήμα της Ε΄ τάξης (3) δίγλωσσοι μαθητές και (4) δίγλωσσες μαθήτριες και στο τμήμα της Στ΄ τάξης (2) δίγλωσσοι μαθητές και (5) δίγλωσσες μαθήτριες. Οι δίγλωσσοι μαθητές των τμημάτων της Δ΄ και της Ε΄ τάξης είχαν έρθει στην Ελλάδα, ως επί το πλείστον, από τη νηπιακή τους ηλικία (γεννήθηκαν στην Αλβανία και λίγους μήνες αργότερα ήρθαν στην Ελλάδα), ενώ, αντίθετα, οι δίγλωσσοι μαθητές της Στ΄ τάξης είχαν έρθει στην Ελλάδα κατά τη

σχολική τους ηλικία, αφού είχαν φοιτήσει σε μία ή σε περισσότερες τάξεις του αλβανικού, κατά κανόνα, σχολείου.

Δεδομένου ότι η συνέντευξη από τους δίγλωσσους μαθητές στόχευε απλώς στη διαμόρφωση ενός συνολικού πλαισίου αναφοράς για τους δίγλωσσους μαθητές, η ανάλυση των δεδομένων περιορίζεται στις απαντήσεις εκείνες που με κάποιο τρόπο σχετίζονταν με τα ερωτήματα των δύο προηγούμενων ερευνητικών φάσεων και αποφεύγονται ψυχολογικού τύπου ερμηνείες, κάτι το οποίο θα καθιστούσε το ερευνητικό μας εγχείρημα ιδιαίτερα φιλόδοξο για τα δεδομένα μίας διπλωματικής εργασίας.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δεδομένα εκείνα της συνέντευξης που σχετίζονται με τα δεδομένα των άλλων δύο ερευνητικών φάσεων: της παρατήρησης και της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα παρουσιάζονται ανά θεματικές κατηγορίες. Καταρχάς, σε ό,τι αφορά την εθνοτική προέλευση των δίγλωσσων μαθητών, πλην δύο εξαιρέσεων, οι δίγλωσσοι μαθητές είχαν ως χώρα καταγωγής την Αλβανία. Κανένας δίγλωσσος μαθητής/ τρια δεν είχε γεννηθεί στην Ελλάδα, ενώ οι περισσότεροι είχαν έρθει στη Ελλάδα κατά την προσχολική ηλικία. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών της ΣΤ΄ τάξης, όπου οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές ήρθαν στην Ελλάδα κατά τη σχολική ηλικία. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι ο διδάσκων της συγκεκριμένης τάξης δε γνωρίζει, γενικά, τα χρόνια παραμονής των δίγλωσσων μαθητών του στην Ελλάδα, εφόσον ισχυρίζεται ότι «οι περισσότεροι είτε γεννήθηκαν εδώ» είτε ήρθαν κατά την προσχολική ηλικία. Σε ό,τι αφορά δε τις προοπτικές εγκατάστασης στη συγκεκριμένη χώρα-υποδοχής, αυτές αν μη τι άλλο δεν είναι προσωρινές. Αυτό θα μπορούσε να συσχετιστεί με το γεγονός ότι, αφενός σε αρκετές περιπτώσεις ήρθε πρώτα ο πατέρας στην Ελλάδα και δύο-τρία χρόνια αργότερα ήρθε και η υπόλοιπη οικογένεια κι, αφετέρου σχεδόν όλοι οι μαθητές έχουν θείους, ξαδέρφια, παππούδες και γιαγιάδες στην Ελλάδα.

Η γλώσσα που χρησιμοποιούνταν στο σπίτι αποτελούσε ένα σύνθετο θέμα, εφόσον άλλη γλώσσα χρησιμοποιούσαν με τους γονείς και άλλη με τα αδέρφια. Κατά κανόνα, με τους γονείς οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούσαν τη πρώτη τους γλώσσα, ενώ με τα αδέρφια τους, ως επί το πλείστον, τη δεύτερή τους γλώσσα. Εντούτοις, περισσότερο σταθεροί ως προς τη χρήση της πρώτης είναι οι 'πατεράδες', δεδομένου

ότι οι μητέρες είναι πιο ‘ελαστικές’ ως προς την παράλληλη χρήση της δεύτερης γλώσσας με τα παιδιά τους. Παραταύτα, όταν βρίσκονται σε δημόσιους χώρους ή έστω σε χώρους, όπου υπάρχουν και μονόγλωσσοι, Έλληνες, χρησιμοποιείται η δεύτερη γλώσσα περισσότερο για πρακτικούς λόγους συνεννόησης αλλά και για λόγους μη διαφοροποίησης από το κοινωνικό σύνολο. Ως προς το θέμα αυτό δεν προκύπτουν διαφορές ανάμεσα στα τρία τμήματα που αφορούσε η συνέντευξη.

Ένα ακόμη θέμα που μελετήθηκε μέσα από τη συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές ήταν η χρήση της πρώτης γλώσσας στις καθημερινές, διαπροσωπικές επαφές των μαθητών. Αναφορικά με αυτό προκύπτει ότι κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ακόμη κι όταν είναι παρόντες αποκλειστικά δίγλωσσοι μαθητές. Η πρώτη γλώσσα χρησιμοποιείται συνήθως ασυναίσθητα, για να μη γίνουν αντιληπτοί από τους μονόγλωσσους παρευρισκόμενους ή όταν μαλώνουν με άλλους δίγλωσσους.

Τα παραπάνω δύο ερωτήματα που τέθηκαν στους δίγλωσσους μαθητές έρχονται να επαληθεύσουν (ή το αντίθετο) και να προεκτείνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της πρώτης γλώσσας των συγκεκριμένων μαθητών.

Ένα τελευταίο, κύριο ερώτημα που τέθηκε κατά τη συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές αφορούσε στη λιγότερο συνειδητή χρήση της πρώτης γλώσσας. Προς την κατεύθυνση αυτή οι δίγλωσσοι μαθητές ερωτήθηκαν για τη γλώσσα στην οποία συνηθίζουν να σκέφτονται και να ονειρεύονται. Προέκυψε, λοιπόν, ότι στα τμήματα της Δ΄ και της Ε΄ τάξης οι μαθητές σκέφτονταν στα Ελληνικά και ονειρεύονταν, κατά κανόνα, επίσης στα Ελληνικά. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις εκείνες που οι δίγλωσσοι μαθητές απάντησαν ότι κάποιες φορές βλέπουν όνειρα (/ονειρεύονται) στα Αλβανικά, αν και σπάνια. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα τμήματα, οι δίγλωσσοι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης απάντησαν ότι σκέφτονταν μεν στα Ελληνικά, ονειρεύονταν δε στα Αλβανικά (/στα Ρωσικά/ στα Αιγυπτιακά) συνήθως. Η παραπάνω διαφοροποίηση είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με τη διαφορετική ηλικία που είχαν οι μεν και οι δε δίγλωσσοι μαθητές όταν ήρθαν στην Ελλάδα και κατ’ επέκταση, το βαθμό στον οποίο είχαν αναπτύξει έως εκείνη τη στιγμή την πρώτη τους γλώσσα.

Η βασική διαπίστωση που προκύπτει αναφορικά με τη δίγλωσση ταυτότητα των μαθητών είναι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν έχουν αναπτύξει

εξίσου και τις δύο τους γλώσσες («αμφιδύναμη διγλωσσία»). Αντίθετα, κυρίαρχη φαίνεται να είναι η ελληνική γλώσσα, η οποία και χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό (σχολείο, συναναστροφές, οικογένεια εν μέρει) στην καθημερινή ζωή των συγκεκριμένων μαθητών («κυρίαρχη διγλωσσία»). Από την άλλη πλευρά, τόσο η χρήση όσο και η ανάπτυξη, κατ' επέκταση, της πρώτης γλώσσας είναι περιορισμένη καθώς ο μόνος 'χώρος' που χρησιμοποιείται είναι η οικογένεια και συγκεκριμένα κατά την επικοινωνία με τους γονείς και σε μεμονωμένες περιπτώσεις στις καθημερινές επαφές με τα αδέρφια και τους φίλους (ασυναίσθητα, συνθηματική χρήση-μυστικά). Σε ό,τι αφορά δε τη λιγότερο συνειδητή χρήση της πρώτης γλώσσας, αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους μαθητές της Στ' τάξης (ήρθαν σε μεγαλύτερη ηλικία στην Ελλάδα συγκριτικά με τους δίγλωσσους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης) καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που σκέφτονται κι ακόμη περισσότερο που ονειρεύονται στην πρώτη τους γλώσσα, αντίθετα με τους -δίγλωσσους-μαθητές των τμημάτων της Δ' και της Ε' τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9.1 ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έχοντας πραγματευτεί στα προηγούμενα κεφάλαια τα δεδομένα που προέκυψαν κατά τις τρεις φάσεις της έρευνας (παρατήρηση, συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, συνέντευξη με τους δίγλωσσους μαθητές) αντιπαραβολικά μεταξύ τους αλλά και με τη συνδρομή της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία σύνοψη των πορισμάτων της έρευνας. Η σύνοψη αυτή στηρίζεται στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τα πρώτα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας με σκοπό, αφενός να τα προσεγγίσει κι, αφετέρου να είναι η ίδια παραστατική και εύληπτη για τον αναγνώστη. Όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια, στόχος μας δεν είναι να απαντήσουμε στα τεθέντα ερωτήματα κατά ένα απόλυτο τρόπο, δε θα νομιμοποιούμασταν, άλλωστε, δεδομένων των περιορισμών της έρευνας (καταρχάς, έρευνας περίπτωσης με δείγμα ευκολίας) αλλά και των εγγενών περιορισμών που χαρακτηρίζουν κάθε έρευνα, αλλά περισσότερο να τα προσεγγίσουμε κατά τον δυνατόν σφαιρικότερα και τεκμηριωμένα.

Τα *ερευνητικά ερωτήματα*, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της διπλωματικής αυτής εργασίας, αφορούν σε δύο κύριες κατηγορίες: τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας και, ειδικότερα, περί εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί γλωσσικής διδασκαλίας γενικά αλλά και συγκεκριμένα στους δίγλωσσους μαθητές. Κατά ανάλογο τρόπο, παρουσιάζονται και τα πορίσματα της έρευνας' πρώτα, δηλαδή, παρουσιάζονται αυτά που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κι, έπειτα, αυτά που αφορούν στα λάθη -των δίγλωσσων μαθητών- και τη διδακτική τους αντιμετώπιση.

(I) Τα ερωτήματα που αφορούσαν στις *αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* ερευνήθηκαν, κατά κύριο λόγο, μέσω της συνέντευξης. Καταρχάς, αναφορικά με την **εμπειρία** των εκπαιδευτικών με τους δίγλωσσους μαθητές, αυτή ήταν περιορισμένη με την έννοια ότι προερχόταν ουσιαστικά από τη θητεία τους στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου εργαζόνταν τα τελευταία χρόνια, το οποίο παρουσίαζε υψηλή συγκέντρωση δίγλωσσων μαθητών (50: 50). Οι εκπαιδευτικοί δε διέθεταν ανάλογη εμπειρία από τα προηγούμενα σχολεία, όπου είχαν υπηρετήσει, δεν είχαν παρακολουθήσει συναφή επιμορφωτικά προγράμματα (πλην μίας εξαίρεσης) και δεν είχαν με κάποιο τρόπο,

όπως για παράδειγμα προσωπικό διάβασμα, ενημερωθεί σχετικά με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, παρόλο που η παρουσία της κάθε άλλο παρά ισχνή ήταν στο συγκεκριμένο σχολείο. Κατά συνέπεια, οι όποιες γνώσεις και αντιλήψεις τους για τους δίγλωσσους μαθητές και τη διγλωσσία προέρχονταν από τις προσωπικές τους εμπειρίες όλα αυτά τα χρόνια που δίδασκαν στο συγκεκριμένο σχολείο (5, 9 και 12, αντίστοιχα).

Η **εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας**, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, πραγματοποιείται κατά ένα φυσικό τρόπο μέσω της καθημερινής συναναστροφής των παιδιών με φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας, στο περιβάλλον του σχολείου, στο παιχνίδι και γενικά στην κοινότητα όπου ζουν. Το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Ελληνικής, στην προκειμένη περίπτωση) καθορίζεται από τα κίνητρα που έχουν τα παιδιά αυτά να μάθουν τη συγκεκριμένη γλώσσα (κατεξοχήν κίνητρα ενσωμάτωσης). Ως εκ τούτου, η εκμάθηση (ή μη) της δεύτερης γλώσσας αποσυνδέεται, καταρχάς, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική διαδικασία (διδακτικές μεθόδους/ο και πρακτικές) που ακολουθεί στην τάξη αλλά και από άλλες ατομικές παραμέτρους που ενδέχεται να επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, όπως: ο βαθμό κατοχής της πρώτης γλώσσας, η στάση του μαθητή απέναντι στην εκμάθηση της συγκεκριμένης δεύτερης γλώσσας, το μαθησιακό στυλ και άλλες. Η γνώση των παραπάνω παραμέτρων (ή άλλων) που ενδέχεται να επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι πιθανό (όχι, όμως, και βέβαιο) να οδηγούσαν τους συγκεκριμένους διδάσκοντες σε ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, αποτελεσματικότερο ίσως.

Ως προς το **ρόλο** που παίζει η **πρώτη γλώσσα** στην εκμάθηση της δεύτερης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αγνοούν με ποιο τρόπο η πρώτη γλώσσα είναι δυνατό να επηρεάζει την εκμάθηση της δεύτερης. Σε κάθε περίπτωση δε θεωρούν ότι την εμποδίζει. Τα επιχειρήματα που προβάλλουν για να στηρίξουν την παραπάνω θέση αφορούν στο ό,τι οι δύο γλώσσες (Ελληνική και Αλβανική, κατά κύριο λόγο) είναι διαφορετικές μεταξύ τους, οι δίγλωσσοι μαθητές κατέχουν την πρώτη τους γλώσσα σε μικρό βαθμό και στο ότι έμαθαν την Ελληνική (δεύτερη γλώσσα) σε πολύ μικρή ηλικία. Συνεπώς, χωρίς να το συνειδητοποιούν, υιοθετούν τις απόψεις περί «φυσικής κατάκτησης» της δεύτερης γλώσσας και «διακριτής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας». Συνεπακόλουθα, αγνοούν την «αρχή της αλληλεξάρτησης» των

γλωσσών, που πρεσβεύει ότι όχι μόνο η μία γλώσσα του δίγλωσσου -παιδιού- επηρεάζει την άλλη, αλλά ανάλογα με το πόσο ανεπτυγμένη είναι η μία (συνήθως η πρώτη γλώσσα) μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη της άλλης. Και σε αυτή την περίπτωση, η γνώση της παραπάνω αρχής πιθανό (και πάλι, όμως, δεν είναι βέβαιο) να επηρεάζε τον τρόπο διδασκαλίας θετικά, εάν προωθούνταν παράλληλα και με τον κατάλληλο τρόπο η ανάπτυξη της άλλης γλώσσας.

Η **επάρκεια** των μαθητών στη διδασκόμενη, **ελληνική γλώσσα** ορίζεται με βάση τη γνώση του γλωσσικού συστήματος της Ελληνικής και, ειδικότερα, των μορφολογικών (-ορθογραφικών) και συντακτικών κανόνων της. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ως μία ακόμη παράμετρος αυτής η ευχέρεια στην ανάγνωση από την εκπαιδευτικό της Δ΄ τάξης, η κατανόηση των κειμένων από τον εκπαιδευτικό της Ε΄ τάξης και η κατάλληλη χρήση του λεξιλογίου από τον εκπαιδευτικό της Στ΄ τάξης. Τα παραπάνω κριτήρια βρίσκονται σε συνάρτηση με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών (γενικά) στην κάθε τάξη, το οποίο ορίζεται, κατά κανόνα, από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παραταύτα, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν δύο πράγματα: πρώτον, ότι γνώση μίας γλώσσας δε σημαίνει μόνο γνώση του συστήματός της (λεξιλόγιο, συντακτικοί και μορφολογικοί κανόνες) αλλά και ικανότητα χρήσης αυτής και, δεύτερον, ότι συνεπάγεται την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, ήτοι: της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Επομένως, ακόμη κι αν σε κάθε τάξη δίνεται προτεραιότητα σε διαφορετικές περιοχές και δεξιότητες της διδασκόμενης γλώσσας, εξίσου μεθοδική θα πρέπει να είναι και η ανάπτυξη των άλλων γλωσσικών περιοχών και δεξιοτήτων. Εντούτοις, είναι αρκετά πιθανό οι συγκεκριμένες προτεραιότητες που έδιναν κατά τη διδασκαλία στην εκάστοτε τάξη να προκατέλαβαν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, μία πιο αδρομερής διατύπωση της ερώτησης από την ερευνήτρια, ενδεχομένως, να προκαλούσε μη αυθόρμητες απαντήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά, έπειτα, το βαθμό και το επίπεδο της **συνεργασίας** ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της 'κανονικής' τάξης και της Τάξης Υποδοχής αυτή ήταν και από τις δύο απόψεις περιορισμένη. Σε μεμονωμένες, μονάχα, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν στα τμήματά τους μαθητές που φοιτούσαν, παράλληλα, σε Τάξη Υποδοχής. Ακόμη, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις η συνεργασία ήταν περισσότερο επιφανειακή, είχε να κάνει, δηλαδή, με την πρόοδο των μαθητών στο ένα και στο

άλλο τμήμα και όχι με τη διδασκαλία της γλώσσας καθεαυτής και πώς αυτή μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη. Αναπόφευκτα στις περιπτώσεις αυτές, αφενός οι μαθησιακές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών δε γίνονταν άμεσα αντιληπτές κι, αφετέρου η όποια πρόοδος σημειωνόταν στη μία τάξη δεν αξιοποιούνταν στην άλλη. Πολύτιμες, λοιπόν, ευκαιρίες για την προώθηση του διδακτικού αλλά και του μαθησιακού, συνεπακόλουθα, έργου χάνονταν κατά αυτόν τον τρόπο.

Αναφορικά, έπειτα, με τη δεύτερη κύρια ομάδα ερωτήσεων που είχαν να κάνουν με τη διδασκαλία της γλώσσας (ελληνικής, σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους) προέκυψαν τα ακόλουθα. Καταρχάς, οι **διδακτικοί στόχοι** που έθεταν οι εκπαιδευτικοί στο γλωσσικό μάθημα αφορούσαν, κατά κύριο λόγο, την κατανόηση εννοιών (λέξεων/ κειμένων) και την ορθογραφία της διδασκόμενης, ελληνικής γλώσσας. Ένας, ακόμη, κύριος στόχος που έθεταν αφορούσε στην κατάκτηση των μορφολογικών και των συντακτικών κανόνων της Ελληνικής. Σημειωτέον ότι στην παρούσα εργασία οι ορθογραφικές συμβάσεις εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της μορφολογίας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζουν περισσότερο στην κατανόηση και λιγότερο στην παραγωγή της γλώσσας από τους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, υιοθετείται η παραδοσιακή αντίληψη περί γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η κατοχή μίας γλώσσας ταυτίζεται με τη γνώση των επιμέρους συστατικών της (μορφολογικοί, συντακτικοί κανόνες, λεξιλόγιο). Ακόμη και ο δάσκαλος της Στ' τάξης που ανάγει την κατοχή μίας γλώσσας στη γνώση των επιμέρους συστατικών της και, επιπλέον, στην ικανότητα κατάλληλης χρήσης αυτών (επικοινωνιακή αντίληψη), στην πράξη δεν προωθεί τον τελευταίο στόχο, δεδομένου ότι η μορφή της διδασκαλίας που ακολουθεί είναι δασκαλοκεντρική (ο λόγος στην τάξη εκπορεύεται πάντα από το διδάσκοντα).

Ενώ για την πραγμάτευση των προηγούμενων ερωτημάτων (αντιλήψεις εκπαιδευτικών) στηριχθήκαμε αποκλειστικά στα δεδομένα της συνέντευξης, για την πραγμάτευση των υπόλοιπων ερωτημάτων (ως επί το πλείστον, γλωσσική διδασκαλία, γλωσσικά λάθη), για τα οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια, στηριχθήκαμε και στα τρία ερευνητικά εργαλεία, ήτοι: την παρατήρηση, τη συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς και τη συνέντευξη από τους δίγλωσσους μαθητές. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η γενική εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της

παρατήρησης λειτούργησε ως ένα σημείο αναφοράς και ελέγχου για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέκυψαν αποκλειστικά μέσα από τη συνέντευξη (με τους εκπαιδευτικούς και τους δίγλωσσους μαθητές).

Ως προς τις επιμέρους γλωσσικές περιοχές ή, διαφορετικά, τα **επίπεδα γλώσσας** διαπιστώθηκαν αποκλίσεις στα τρία τμήματα, της Δ΄, της Ε΄ και της Στ΄, δηλαδή, τάξης. Ειδικότερα, στην Δ΄ τάξη η εκπαιδευτικός εστίαζε το διδακτικό της ενδιαφέρον στην κατάκτηση των μορφολογικών καταλήξεων (-ορθογραφικές συμβάσεις Ελληνική), ο εκπαιδευτικός της Ε΄ τάξης στο συντακτικό επίπεδο της διδασκόμενης, ελληνικής γλώσσας και την κατάκτηση των αντίστοιχων κανόνων και ο εκπαιδευτικός της Στ΄ τάξης στην κατάκτηση του 'βασικού' λεξιλογίου και την κατάλληλη χρήση του. Κοινή, ωστόσο, βασική προτεραιότητα και για τους τρεις εκπαιδευτικούς αποτελεί η κατάκτηση των ορθογραφικών συμβάσεων της Ελληνικής καθώς, επίσης, και η κατάκτηση των μορφολογικών (πέραν των ορθογραφικών) και των συντακτικών κανόνων της διδασκόμενης γλώσσας. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι τα περισσότερα γλωσσικά λάθη απαντούν στο γραπτό λόγο των μαθητών φαίνεται να υπαγορεύει στους εκπαιδευτικούς μία πιο επιλεκτική αντιμετώπιση των λαθών στο γραπτό λόγο από ό,τι στον προφορικό (σπάνια παραβλέπονται λάθη).

Σχετικά με την **ευχέρεια**, την **ακρίβεια** του λόγου και το πού δινόταν έμφαση στη διδακτική πράξη, προέκυψε ότι, κατά κύριο λόγο, έμφαση δινόταν στην ακρίβεια του λόγου των μαθητών. Ειδικότερα, μολονότι οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ και της Στ΄ τάξης θεωρούν τους δύο αυτούς διδακτικούς στόχους αλληλένδετους και υποστηρίζουν ότι προωθούνται, παράλληλα, στη διδασκαλία τους, ουσιαστικά, κρίνοντας από το βαθμό στον οποίο παρέβλεπαν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους, συνάγεται ότι η μεν δασκάλα της Δ΄ τάξης προωθεί, κατά βάση, την ακρίβεια λόγου των μαθητών, ο δε δάσκαλος της Στ΄ τάξης την ευχέρεια του λόγου των μαθητών. Ανάλογη αντίφαση δεν παρατηρείται στην περίπτωση του δασκάλου της Ε΄ τάξης, όπου οι συγκεκριμένοι δύο διδακτικοί στόχοι ιεραρχούνται δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην ευχέρεια του λόγου των μαθητών έναντι της ακρίβειας λόγου, η οποία θεωρείται ότι κατακτάται συν τω χρόνω. Ο δίδασκων, συνεπώς, της Ε΄ τάξης φαίνεται, να υιοθετεί, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, τις θεωρητικές θέσεις που απαντούν στη βιβλιογραφία περί δημιουργίας ψυχολογικών αναστολών στους μαθητές και ιεράρχησης των διδακτικών στόχων (ακρίβεια και ευχέρεια λόγου) ανάλογα με το

επίπεδο γλωσσομάθειας στη δεύτερη γλώσσα. Μία κοινή διαπίστωση που προκύπτει και για τους τρεις εκπαιδευτικούς είναι ότι στον προφορικό λόγο προωθείται περισσότερο η ακρίβεια, ενώ στο γραπτό, όπου απαντούσαν πολύ περισσότερα λάθη, η ευχέρεια του λόγου (σπάνιες και συχνές, αντίστοιχα, παραβλέψεις). Συνοψίζοντας, κρίνοντας από το βαθμό στον οποίο συνήθιζαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να παραβλέπουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους, μεγαλύτερη έμφαση στην ευχέρεια του λόγου έδινε ο εκπαιδευτικός της Στ' τάξης, ακολουθούσε ο εκπαιδευτικός της Ε' τάξης και σε πολύ μικρότερο βαθμό ίσχυε το ίδιο για την εκπαιδευτικό της Δ' τάξης. Παραταύτα, πέραν της παράβλεψης των λαθών δεν παρατηρήθηκαν άλλοι τρόποι με τους οποίους οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν την ευχέρεια ή την ακρίβεια, αντίστοιχα του λόγου, δεδομένου ότι η γλωσσική παραγωγή και στις τρεις τάξεις περιοριζόταν στις απαντήσεις που έδιναν οι μαθητές σε ερωτήσεις που έθετε ο εκάστοτε διδάσκων.

(II) Μετά την παρουσίαση των πορισμάτων που προέκυψαν για τη διγλωσσία και την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη γλωσσική διδασκαλία (σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές) προχωράμε στην παρουσίαση των πορισμάτων που αφορούσαν τα γλωσσικά λάθη και τη διδακτική τους αντιμετώπιση (τρίτη θεματική περιοχή της έρευνας).

Ως προς τα **λάθη των δίγλωσσων** μαθητών και την τυχόν διαφοροποίησή τους από τα λάθη των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, προέκυψε ότι αυτά διαφοροποιούνταν περισσότερο ποσοτικά παρά ποιοτικά. Ειδικότερα, στον προφορικό λόγο οι διαφορές δεν ήταν αισθητές, με την εξαίρεση των φωνολογικών λαθών, τα οποία αποτελούσαν κατεξοχήν κατηγορία λαθών για τους δίγλωσσους μαθητές και δευτερεύουσα για τους μονόγλωσσους. Στο γραπτό, αντίθετα, λόγο οι διαφορές γίνονται περισσότερο αισθητές, αφενός ποσοτικά: τα λάθη των δίγλωσσων είναι πολλαπλάσια από αυτά των μονόγλωσσων κι, αφετέρου ποιοτικά: πέραν των μορφολογικών λαθών, που αποτελούν κατεξοχήν πρόβλημα και των μεν και των δε, κατά δεύτερο λόγο, οι δίγλωσσοι μαθητές υποπίπτουν σε αναντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων (φωνολογικά λάθη), ενώ οι μονόγλωσσοι σε ανακριβείς ή ακατάλληλες λεξιλογικές συνάψεις (σημασιολογικά λάθη). Συνοψίζοντας, τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών (με την εξαίρεση των φωνολογικών λαθών) ήταν, εν πολλοίς, κοινά με τα λάθη των

μονόγλωσσων συμμαθητών τους, διαφοροποιούνταν, ωστόσο, από αυτά ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους, που ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη στους πρώτους απ' ό,τι στους δεύτερους.

Ενδεχομένως η παράβλεψη των φωνολογικών λαθών, στα οποία συχνά υπέπιπταν οι δίγλωσσοι μαθητές, δεδομένης της ταύτισης της κατοχής της διδασκόμενης γλώσσας από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς με τη γνώση της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου της, να συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών περί γλώσσας και, συνεπακόλουθα, να μην εκλαμβάνονται ως λάθη καθεαυτά αλλά ως ελάσσονος σημασίας γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών (δίγλωσσων). Στην υπόθεση αυτή οδηγούμαστε από το γεγονός ότι αυτού του είδους τα λάθη όταν είχαν επισημανθεί, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, από την ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην είχαν συνειδητοποιήσει τη συστηματικότητα με την οποία απαντούσαν στο λόγο των δίγλωσσων μαθητών τους. Και τότε, όμως, δε σχολιάστηκαν ως συγκεκριμένο πρόβλημα των δίγλωσσων μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, τα παραπάνω δεν αποτελούν τίποτε παραπάνω από μία υπόθεση της ερευνήτριας.

Ως προς τις **διορθωτικές πρακτικές** που εφαρμόζονταν και το εάν αυτές διαφοροποιούνταν ανάμεσα στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους μαθητές διαπιστώθηκαν τα εξής: οι κύριες διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν για την αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών των μαθητών γενικά ήταν η διόρθωση, η ανατροφοδότηση και η παράβλεψη των λαθών. Η επίκληση της υπόλοιπης τάξης δε χρησιμοποιούνταν παρά σε μεμονωμένες, μονάχα, περιπτώσεις, ενώ η επισήμανση σε περιορισμένο, σχετικά με τις προαναφερθείσες πρακτικές, βαθμό. Η αντιμετώπιση των λαθών δε διέφερε μόνο ως προς την κατηγορία τους (μορφολογικά, φωνολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά) αλλά και ανάλογα με το ποιος μαθητής έκανε κάθε φορά λάθος, δεδομένου ότι σε αρκετές περιπτώσεις παρόμοια λάθη αντιμετωπίζονταν με διαφορετικό τρόπο. Ειδικότερα, ως προς τη διδακτική αντιμετώπιση των λαθών των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών διαπιστώθηκε, καταρχάς, ότι οι διδάσκοντες της Δ' και της Ε' τάξης χρησιμοποιούσαν πολύ συχνότερα τη διδακτική πρακτική της ανατροφοδότησης στην περίπτωση των γλωσσικών λαθών των μονόγλωσσων μαθητών από ό,τι στην αντίστοιχη περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε ότι, μολονότι ο εκπαιδευτικός της

Στ' τάξης χρησιμοποιεί την πρακτική της ανατροφοδότησης στον ίδιο περίπου βαθμό στους μονόγλωσσους και τους δίγλωσσους, σε αρκετές σχετικά περιπτώσεις η ανατροφοδότηση των δίγλωσσων μαθητών αποτυγχάνει και καταλήγει στη διόρθωση των συγκεκριμένων λαθών από τον ίδιο το διδάσκοντα, κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε στους μονόγλωσσους μαθητές.

Κατά τη διορθωτική διαδικασία ο **ρόλος των μαθητών** γενικά είναι παθητικός, δεδομένου ότι ο μαθητής δεν εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία αποκατάστασης του λάθους. Αυτό προκύπτει, αφενός από το γεγονός ότι η πρακτική της διόρθωσης χρησιμοποιείται σε συντριπτικά μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών, οι οποίες εμπλέκουν άλλες περισσότερο κι άλλες λιγότερο το μαθητή στη διαδικασία αποκατάστασης του λάθους (πλην της πρακτικής της παράβλεψης) κι, αφετέρου από το χαρακτήρα που έχει η ανατροφοδότηση όταν χρησιμοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση έχει το χαρακτήρα της παροχής των ανάλογων πληροφοριών από το διδάσκοντα κι όχι της μύησης του μαθητή στη διαδικασία ανακάλυψης του ορθού και συνειδητοποίησης του λάθους. Ως εκ τούτου, η ανατροφοδότηση κινείται περισσότερο σε ένα επιφανειακό επίπεδο και έχει μειωμένη διδακτική αξία στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται, επίσης, από το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις όπου η ανατροφοδότηση αποτυγχάνει ο εκπαιδευτικός, αντί να τροποποιήσει το περιεχόμενο ή τη μορφή της ανατροφοδότησης, καταφεύγει στη διόρθωση του λάθους από τον ίδιο.

Εάν λάβουμε υπόψη το κριτήριο βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διαφοροποιούσαν τη διορθωτική τους αγωγή, δηλαδή, την προσωπική τους εκτίμηση για τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή, θα διαπιστώσουμε ότι, τουλάχιστον, ως ένα βαθμό οι **προσδοκίες** των εκπαιδευτικών του δείγματος από τους δίγλωσσους μαθητές είναι χαμηλότερες από τις προσδοκίες που έχουν από τους μονόγλωσσους. Αυτό συνάγεται από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας (στο βαθμό που συνάγεται) κυρίως για τους διδάσκοντες της Δ' και της Ε' τάξης. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με το διδάσκοντα της Στ' τάξης διαπιστώνεται το εξής: μολονότι τυπικά παρέχει στους μαθητές τις ίδιες περίπου ευκαιρίες ούτως, ώστε να φτάσουν στην αποκατάσταση των λαθών τους, οι ισότιμες αυτές ευκαιρίες, κατ' ουσίαν, αποδεικνύονται άνισες για τους δίγλωσσους μαθητές δεδομένου ότι οι μαθησιακές

τους ανάγκες δεν ταυτίζονται με αυτές των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Συνοψίζοντας, η διδακτική αντιμετώπιση των λαθών στα οποία υποπίπτουν οι δίγλωσσοι μαθητές και οι αντιλήψεις που φαίνεται να έχουν οι διδάσκοντες του δείγματος για τους συγκεκριμένους μαθητές έτσι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας και την ανάλυσή τους, συνδέονται μεταξύ τους κατά έναν περισσότερο ή λιγότερο άμεσο τρόπο.

9.2 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ανακεφαλαιώνοντας, το ζητούμενο του όλου ερευνητικού εγχειρήματος δεν ήταν απλά να καταδείξει την ύπαρξη της παραπάνω σχέσης, εφόσον, βέβαια, διαπιστωνόταν εμπειρικά ότι υπάρχει, αλλά να αποτελέσει «τροφή για σκέψη» για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση γενικά και δη των δίγλωσσων μαθητών και να τους προβληματίσει για την επίδραση που είναι δυνατόν να ασκούν οι όποιες συναφείς αντιλήψεις τους στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης, εν προκειμένω, γλώσσας.

Στη βάση αυτή, θεωρούμε ότι η αξία της παρούσας διπλωματικής εργασίας, εφόσον, βέβαια, προκύψει από τη θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και των πορισμάτων της, δε θα έχει ουσιαστικό αντίκρισμα, εάν δεν καταφέρει σε κάποιο βαθμό να προβληματίσει τον αναγνώστη της, πόσο μάλλον έναν αναγνώστη που τυγχάνει να είναι εκπαιδευτικός.

Επιπρόσθετα, δε θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι μία εκπαίδευση που δε συζητά, πάντα σε μία βάση ισοτιμίας, τις πολιτισμικές συγκρούσεις δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και να διαιωνίζει, ως εκ τούτου, την ισχύουσα τάξη πραγμάτων προς όφελος κάποιων και ζημία κάποιων άλλων (π.χ. γλωσσικές μειονότητες). Για αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάλυση των πολιτισμικών συγκρούσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις (Δαμανάκης ό.π.: 63), η οποία με τη σειρά της συνδέεται άρρηκτα με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η διαπραγμάτευση της ίδιας της σχολικής γνώσης (Shor 1992).

Ενδεικτικά, προς αυτή την κατεύθυνση θεωρείται κριτικής σημασίας ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού αρχής γενομένης από την κατάρτισή του, η οποία θα πρέπει να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει συστηματοποιημένη γνώση γύρω από το φαινόμενο της διγλωσσίας και τα διαφορετικά υπόβαθρα των μαθητών προκειμένου να είναι σε θέση, αφενός να συνδέσει την καινούρια γνώση με τις προσωπικές εμπειρίες και το υπάρχον μορφωτικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών κι, αφετέρου να αμβλύνει τις διαφορές

που προκύπτουν ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου και την κουλτούρα της δίγλωσσης οικογένειάς (Shor 1992, Bigge 1990). Επιπρόσθετα, εξίσου θεμελιώδης είναι η εστίαση του διδάσκοντα στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται στην τάξη. Η ενθάρρυνση και προώθηση της κριτικής συζήτησης στην τάξη, η οποία ξεκινάει από το διδάσκοντα, κατευθύνεται προς τους μαθητές και θίγει κοινωνικά ζητήματα που αφορούν άμεσα τους μαθητές και δη τους δίγλωσσους, όπως: διακρίσεις, κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, προπαγάνδα, επαγγελματικός προσανατολισμός οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών (μονόγλωσσων και δίγλωσσων) και συγχρόνως τους παρέχει τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν τις προσωπικές τους ταυτότητες. Θεωρείται, μάλιστα, ότι *«οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών έχουν μεγαλύτερη σημασία για την πρόοδο των μαθητών από την οποιαδήποτε διδακτική μέθοδο εφαρμόζεται μέσα στην τάξη»* (Cummins 2003: 50, 47).

Τα πορίσματα και ο προβληματισμός που προκύπτει από την παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως μία βάση για περαιτέρω έρευνα. Έχοντας πλέον διαμορφώσει μία πρώτη εικόνα για τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών, που κάνουν οι δίγλωσσοι μαθητές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής γλώσσας, που είναι πιθανό να υπολανθάνουν, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία παρόμοια έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα ή με διαφορετικό τρόπο δειγματοληψίας προκειμένου να συγκριθούν τα πορίσματά τους και να αναζητηθούν ομοιότητες και διαφορές. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να διαπιστωθεί, μεταξύ άλλων, σε ποιο βαθμό ορισμένες από τις αδυναμίες της έρευνας, όπως το ό,τι ήταν μικρής κλίμακας, ό,τι χρησιμοποίησε ένα δείγμα ‘ευκολίας’ επηρέασαν, αρνητικά, τα αποτελέσματά της. Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να γίνει μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα στο δικό μας δείγμα (τρεις δάσκαλοι ενός ‘κανονικού’ σχολείου της επαρχίας) και σε μία άλλη ομάδα του ευρύτερου πληθυσμού της συγκεκριμένης έρευνας (δάσκαλοι), όπως οι δάσκαλοι ενός Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και να συγκριθούν, έπειτα, οι διδακτικές - διορθωτικές τακτικές που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι των δύο ομάδων σε συνάρτηση με τις αντιλήψεις τους περί διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής γλώσσας, εν προκειμένω, της δεύτερης γλώσσας. Ακόμη, όμως, κι αν οι παραπάνω προτάσεις για περαιτέρω έρευνα δεν αξιοποιηθούν στο εγγύς μέλλον, καλό θα ήταν τα πορίσματα που προκύπτουν, από τη διπλωματική αυτή εργασία, και σε κάθε περίπτωση αφορούν το περιορισμένο δείγμα της, να

αποτελέσουν ‘τροφή’ για προβληματισμό τόσο των επιστημόνων που ασχολούνται με τη διδακτική παιδαγωγική και τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε όποιου τύπου και σε όποιας περιοχής σχολείο κι αν διδάσκουν, καθημερινά αντιμετωπίζουν την πρόκληση της διδασκαλίας της Ελληνικής σε δίγλωσσους μαθητές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

A. Προκαταρκτικά ερωτήματα

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως δάσκαλος / α; 26 χρόνια
2. Τι σπουδές έχετε κάνει; (απόφοιτος..) απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
3. Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια εργάζεστε; 12 χρόνια

B. Δίγλωσσία και εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

4. Πόσα χρόνια έχετε διδακτική εμπειρία με αλλοδαπούς / παλιννοστούντες μαθητές;
Πριν έρθει στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είχε τέτοιου είδους εμπειρία. «Όχι ήμουν σε μονοθέσιο σχολείο στην ύπαιθρο»

5α. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες; Ποιο ήταν το αντικείμενο;
Σας βοήθησαν κατά κάποιο τρόπο στη διδασκαλία της Γλώσσας;

Έχω παρακολουθήσει αλλά αραιά και που. Άλλες είναι ημερίδες με την ψυχολογία και άλλες είναι με τις πρώτες βοήθειες...Βέβαια έχω βοηθηθεί...περισσότερο στην προσέγγιση: γενικά με τα παιδιά και ειδικά με τους αλλοδαπούς...Είναι χρήσιμες οι επιμορφώσεις που γίνονται αυτόν τον καιρό (για τα καινούρια βιβλία). Όσον αφορά το σχολικό σύμβουλο, καλύτερα δεν μπορούσε να κάνει.

5β. Είστε ικανοποιημένοι; Ποια είναι η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητά τους; Τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση;
Αυτά που έχω παρακολουθήσει είναι πολύ ωραία, αλλά, βέβαια, μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένα γι' αυτό το στόχο. Είναι γενικά.

~~6. Γνωρίζετε, μήπως, πόσα χρόνια βρίσκονται οι δίγλωσσοι μαθητές σας στην Ελλάδα; Υπάρχουν κάποιοι που ήρθαν σχετικά πρόσφατα;~~

7. Από την εμπειρία σας, μιλούν τα παιδιά αυτά την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο; Συχνά;
Σε ποιες περιπτώσεις; Σπάνια. Ναι, αλλά σπάνια...Όταν ήθελαν να πούνε κάτι που δεν ήθελαν να το ακούσουμε εμείς...Όχι μέσα στην τάξη έξω στο σχολείο, στην τάξη ποτέ, στο διάλειμμα εννοώ...Μέσα στην τάξη δε θυμάμαι να 'χω ακούσει τίποτα.

8. Εκδηλώνουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους; Από συζητήσεις μαζί τους ή με τους ίδιους τους μαθητές, καταλαβαίνετε ποια στάση τηρούν οι γονείς απέναντι στη μάθηση των Ελληνικών και των ... (από τα παιδιά τους) ;

Η γνώμη μου είναι ότι εκφράζουνε την προτίμηση στην ελληνική γλώσσα και, μάλιστα, αυτό μπορώ να το αποδείξω ότι περνώντας καμιά φορά από το δρόμο, από τα σπίτια τους ή ακούγοντας αλλοδαπές, αλλοδαπούς να μιλούν μεταξύ τους μιλάνε στην Ελληνική...Εγώ πιστεύω και το κάνουν, παράλληλα με την ελληνική γλώσσα να μαθαίνουν της πατρίδας τους (τη γλώσσα) ούτως ώστε όταν τη χρειαστούν να την έχουν. Τη γλώσσα τη μαθαίνουν από τους γονείς, διαβάζοντας βιβλία ή ακούγοντας τη γλώσσα, και την Ελληνική τη μαθαίνουν στο σχολείο. Περισσότερο, όμως, υποστηρίζουν τα Ελληνικά γιατί ξέρουν ότι αυτά θα τους ανοίξουν το δρόμο.

9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, των Ελληνικών στην προκειμένη περίπτωση; (ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί, διδακτικοί...)

Η αγάπη για την Ελλάδα. Όταν αγαπήσεις τον τόπο που ζεις, θέλεις να μάθεις και τη γλώσσα του... και να συνειδητοποιήσουν ότι όσο περισσότερο γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα εις βάθος και εις πλάτος άλλο τόσο εύκολο είναι να επιτύχουν εις την επαγγελματική αποκατάσταση. Έχει να κάνει με το λόγο για τον οποίο μαθαίνεις μία γλώσσα. κίνητρα

10. Τι ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η πρώτη γλώσσα στην προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών να μάθουν τα Ελληνικά; (θετικό, αρνητικό, ανάλογο,...)

Επειδή η ελληνική γλώσσα δεν είναι όπως τη λατινική που μοιάζουν μεταξύ τους οι γλώσσες, οι λατινογενείς γλώσσες πιστεύω ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δε βοηθιέται από άλλες γλώσσες... Αν δε δυσκολεύεται από τη μητρική γλώσσα, τουλάχιστον δεν ευκολύνεται διότι δε μοιάζει η ελληνική γλώσσα με άλλες γλώσσες. Είναι μοναδική η ελληνική γλώσσα. Δε δυσκολεύεται αλλά δεν ευκολύνεται κιόλας.

11α. Παρατηρείτε διαφορές στην επίδοση μονόγλωσσων και δίγλωσσων; Τι προβλήματα παρουσιάζουν συνήθως οι μεν και οι δε;

Αυτό δεν πολυφαίνεται γιατί πάρα πολλοί μαθητές που έχω είτε γεννήθηκαν εδώ είτε..όταν ήρθαν ξεκίνησαν από το Νηπιαγωγείο ή από την πρώτη τάξη, οπότε έμαθαν πολύ καλά την Ελληνική. Οι μόνες δυσκολίες που συνάντησα με αυτούς τους μαθητές ήταν το θέμα της παιδονομίας, παιδαγωγικά προβλήματα όχι τόσο διδακτικά ή μαθησιακά.

11β. Εάν υποθέσουμε ότι υπάρχουν τρία επίπεδα σε μια διδασκόμενη γλώσσα: το χαμηλό, το μεσαίο και το υψηλό, εσείς πώς θα κατατάσσατε ένα μαθητή στο χαμηλό, το μεσαίο ή το υψηλό, αντίστοιχα; (παραγωγή λόγου: απλές-σύντομες/ ποικίλες-απλές/ σύνθετες-ποικίλες προτάσεις, ακρίβεια: πολλά λάθη-πρόβλημα κατανόησης/ συχνά-όχι ιδιαίτερο πρόβλημα./ αρκετή ακρίβεια-σαφήνεια λόγου, πτώσεις, χρόνοι, σύνδεση προτάσεων: παράταξη/ παράταξη με περισσότερους συνδέσμους/ υποτακτική σύνδεση-πλάγιος λόγος)

Μπορούμε να το δούμε από τη βαθμολογία. Στα παιδιά που έβαλα Άριστα 10 ήτανε τέσσερα παιδιά από τα οποία το ένα από τη Ρωσία, τα 2 από την Ελλάδα και το άλλο κορίτσι είναι από τη Βόρειο Ήπειρο, το οποίο, όμως, μιλάει Ελληνικά η οικογένειά του. Έχουν ελληνική ιθαγένεια, όμως, ήρθαν από την Αλβανία.

Ο αδύνατος μαθητής χάνει την εεε... όταν ένας μαθητής δεν παρακολουθεί το μάθημα, αποσπάται η προσοχή του σε άλλα πράγματα, τα οποία δεν έχουν σχέση με το μάθημα: είτε να παίξει κάτι είτε να κοιτάξει από το παράθυρο και αυτό μετά θα τον κάνει να στραφεί στο να πειράξει και μετά με τη σειρά αυτού αποσπά και την προσοχή των άλλων.

Το σπουδαιότερο είναι...δύο. Το πιο πολύ είναι η ορθογραφία και το άλλο είναι η σύνταξη, αυτό θα το δούμε στην έκθεση. Οι μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, αποτυπώνεται στα τετράδιά τους. Όχι τόσο εις τον προφορικό λόγο όσο με το γραπτό λόγο. Δεν έχουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να εκφράζουν τα νοήματά τους κι, έτσι, περισσότερο η έκθεσή τους είναι, θα έλεγα, για τους αδύναμους, βέβαια, μαθητές όταν γράφουν έκθεση...είναι αδύναμη έκθεση.

12. Στην τάξη σας έχετε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Χρειάζεται, γενικά ή σε ορισμένες περιπτώσεις, να αλλάζετε τον τρόπο διδασκαλίας σας όταν απευθύνετε σε ένα δίγλωσσο μαθητή;

Ε βέβαια...όχι κάπως αλλιώς απλά να το επαναλάβω για χάρη αυτού. Δεν μπορώ να πω ότι κάνω εξειδικευμένο μάθημα, όμως, μπορώ να πω ότι για χάρη εκείνων, οι οποίοι δυσκολεύονται να επαναλάβω τον κανόνα μία και δύο φορές παραπάνω ή να πω περισσότερα παραδείγματα...Δεν ξεχωρίζω μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές, αλλά μέσα στους αδύναμους είναι και οι δίγλωσσοι. Πιστεύω ότι όπως μιλάω στους Έλληνες που είναι μέτριοι

μαθητές κατά τον ίδιο τρόπο καταλαβαίνουν κι αυτοί. Δε χρειάζεται κάτι ιδιαίτερο να πω σ' αυτούς.

Γ. Διδασκαλία των Ελληνικών

13. Σε γενικές γραμμές τι στόχους θέτετε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (για τη συγκεκριμένη τάξη);

Πρώτα απ' όλα το βασικό λεξιλόγιο, το οποίο δουλεύουμε, όσο γίνεται να το κατανοούν και ορθογραφικά και ετυμολογικά τις λέξεις. Να αναλύουν τη λέξη, τη σύνθετη λέξη να μπορούν να την αναλύουν, να τη συνθέτουν εε...να βρίσκουν τις ρίζες και από ένα θέμα να βρίσκουν κι άλλες λέξεις εε...λέξη-μητέρα και οι λέξεις-παιδιά κ.τ.λ...οικογένειες λέξεων και να έχουν αυτή την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο, δηλαδή, να μπορούν μέσα από μία λέξη, μία απλή πρόταση να μεγαλώνουν την πρόταση, βασικές λέξεις που μπορούν να τις κάνουν πρόταση ή αυτή την πρόταση να μπορούν να τη μεγαλώνουν, να εκφράζονται, να κατανοούν τα βασικά σημεία της πρότασης και να δουλεύουν, να μπορούν να χτίζουν ένα ωραίο οικοδόμημα και προφορικά αλλά και λεκτικά, δηλαδή, την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, των κανόνων και των συντακτικών φαινομένων.

14. Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής; Με ποιο τρόπο; (τι είδους θέματα, πόσο συχνά)

Είχα συζητήσεις με την κυρία Παναγιώτα για τους μαθητές που παρουσίαζαν κάποια αδυναμία. Ήταν ιδιαίτερα δύο Βουλγάρες, τις οποίες παρακολουθούσε η κυρία Παναγιώτα, μετά με ρωτούσε πώς πάει, πώς τη βλέπεις...και είχαμε κάποια συνεργασία...Για κάποιο διάστημα, όχι συνέχεια...Ο καθένας αναλάμβανε τα δικά του, συζητούσαμε για την πρόοδο του μαθητή. Perhaps tried but diddsappointed finally

15. Στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, αντίστοιχα πού δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ικανότητα του μαθητή να εκφράζεται με άνεση λόγου, ακόμη κι αν κάνει κάποιες φορές λάθος ή στην ορθή χρήση των γραμματικών και των άλλων κανόνων της γλώσσας μας, έστω κι αν αυτό μειώνει τον αυθορμητισμό του μαθητή;

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο εργαλείο με το οποίο επικοινωνούμε στον κόσμο, με τον κόσμο, εκφράζουμε τον εαυτό μας κ.τ.λ. ... Εε...να ξέρουν να χειρίζονται σωστά αυτό το εργαλείο. Για να ξέρεις να χειριστείς αυτό το εργαλείο σωστά χρειάζεται να ξέρεις και τους κανόνες, και τους συντακτικούς και τους γραμματικούς, και φυσικά να έχεις τα απαραίτητα πολεμοφόδια, τις λέξεις.

Κοίταξε και τους κανόνες αλλά και τις λέξεις. Γιατί μέσα από την έκφραση είναι το συντακτικό, γιατί δεν μπορείς να λες μία πρόταση έτσι...ελλειπτική πρόταση και λοιπά, πρέπει η πρόταση να είναι ολοκληρωμένη...Δουλεύεις και τα δύο. Δεν μπορείς να πεις: τώρα θα κάνω σύνταξη ή μόνο ορθογραφία, πάνε μαζί.

Δ. Γλωσσικά λάθη

16. Συχνά στον προφορικό και στο γραπτό λόγο οι μαθητές κάνουν λάθη, τι είδους λάθη συναντάτε συνήθως;

Περισσότερα φαίνονται στο γραπτό λόγο...Είναι, πρώτον, τα ορθογραφικά λάθη που παραβιάζουν βασικούς κανόνες της Ελληνικής και το δεύτερο είναι ότι δεν εκφράζονται σωστά, τους λείπει η... το σχέδιο, το αρχιτεκτονικό σχέδιο, η δόμηση, δηλαδή, το συντακτικό και φυσικά οι λέξεις. Λίγα είναι τα παιδιά, τα δίγλωσσα, τα οποία μπορούν να ανταγωνιστούν επάξια τα μονόγλωσσα παιδιά.

Στον προφορικό λόγο δε φαίνεται αυτή η αδυναμία. Υπάρχουν τα μονόγλωσσα, τα προχωρημένα, στα οποία φαίνεται η επάρκειά τους, ο καλός χειρισμός της γλώσσας. Υπάρχουν, βέβαια, και δικά μας μονόγλωσσα που δεν ξεχωρίζουν από τους δίγλωσσους όσον

αφορά τα λάθη και αυτά. Δεν μπορώ, ωστόσο, να πω ότι αυτά τα λάθη τα κάνουν μόνο οι δίγλωσσοι. Κοίταξε τα τετράδια, αν δεις ποιος είναι που το έγραψε δεν ξεχωρίζουν.

17. Ποια είδη λαθών είναι κατά τη γνώμη σας πιο σημαντικά; Πώς τα αντιμετωπίζετε;

Πιστεύω ότι πιο βασικό απ' όλα είναι το λεξιλόγιο. Να ξέρουνε λέξεις γιατί ακόμα κι αν τη λέξη τη γράψεις λάθος σημασία έχει στον προφορικό λόγο, που είναι και ο επικοινωνιακός λόγος, να μπορείς να εκφράζεσαι, να πεις αυτό που λέγεις ούτως ώστε ούτε να αισθάνεσαι αδικημένος ούτε να αδικείς τον εαυτό σου ούτε να νιώθεις προσβεβλημένος ότι δεν κατάλαβες, δε σε κατάλαβαν. Ο πρώτος στόχος είναι αυτός.

Βάζεις προτεραιότητα κάποια πράγματα. Εμένα η προτεραιότητά μου είναι να 'πιάνουν' τα παιδιά λέξεις. Να χειρίζονται τις λέξεις. Να έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και φυσικά αυτές οι λέξεις μετά πρέπει να μπουνε σε κάποιους κανόνες για να μπορεί να χρησιμοποιεί κανείς τις λέξεις... Με το να επαναλαμβάνεις τους κανόνες π.χ. όταν έχουμε καταληκτικά λάθη, να ανατρέξεις στη γραμματική στο σχετικό κεφάλαιο: «δες το από μέσα, πώς είναι, διάβασέ μου το κ.τ.λ.» Αν στην έκθεση γράφει λάθος λέξεις, τότε του λες: «αυτή είναι λάθος λέξη, να τη διορθώσεις με την αντίστοιχη».

18. Πότε θεωρείτε ότι η διόρθωση είναι περισσότερο αποτελεσματική; Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του μαθητή σε αυτή;

Σκοπός της έκθεσης δεν είναι μόνο να εκφράσει (ο μαθητής) αυτά τα οποία νιώθει με λέξεις, αλλά και να μπορεί να τα διαβάζει, γιατί διαβάζοντάς τα βλέπει το ίδιο τα τυχόν λάθη του, τα εκφραστικά λάθη.

Κοίταξε όταν έχουμε ένα νέο κεφάλαιο, οποιοδήποτε νέο κεφάλαιο στη γλώσσα, έχουμε νέα γραμματικά φαινόμενα, προσπαθούμε να στηριχθούμε στα παλιά φαινόμενα σ' αυτά που ξέρουμε, να τα προεκτείνουμε. Το παιδί, δηλαδή, σε οποιοδήποτε κεφάλαιο έχει ήδη μία βάση, ένα υπόβαθρο, στο οποίο χτίζεται η νέα ύλη. Όταν είναι νέο κεφάλαιο, νέο φαινόμενο, σίγουρα θα γράψω στον πίνακα το φαινόμενο αυτό ή θα τους τονίσω ότι σήμερα έχουμε αυτό το νέο κεφάλαιο, έχουμε αυτό το νέο φαινόμενο, το οποίο θα δούμε. Έχουμε αυτά τα παραδείγματα και βάση αυτού του νέου κεφαλαίου θα είναι και οι εργασίες που θα κάνουμε.

Ο ρόλος (του δασκάλου) είναι διορθωτικός. Ο δάσκαλος θα δει το κείμενο που έχει γράψει, θα το διορθώσει όσο γίνεται, όχι μόνο ορθογραφικά αλλά και εκφραστικά. Όπως για παράδειγμα, μπορεί να μη βάζουν τελείες ή να έχουν μία τεράστια πρόταση που πρέπει να τις κάνουμε μικρότερες προτάσεις. Εκεί παρεμβαίνει ο δάσκαλος και του δείχνει: «κοίταξε να δεις μία μεγάλη πρόταση που έχεις!». Και τις βλέπει μετά ο ίδιος τις μικρότερες προτάσεις που θα μπορούσε να είχε γράψει ο ίδιος. Η διόρθωση είναι πάντα προσωπική.

19. Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι ένας μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο λάθος; (πού το αποδίδετε;)

Είναι θέμα συνήθειας. Είναι κάποια παιδιά που μπορεί να έχουν συνηθίσει να εκφράζονται λάθος. Το οποίο ξεκινάει από το σπίτι συνήθως. Όταν το σπίτι έχει φτωχό λεξιλόγιο, όταν ασχολούνται περισσότερο με το ποδόσφαιρο ή με τα reality, πώς θα μάθει να χειρίζεται μία γλώσσα, μία τέτοια γλώσσα. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι γονείς διαβάζουν, διαβάζουν και τα παιδιά. Όταν οι γονείς δεν αγαπούν το βιβλίο, σπάνια τα παιδιά θα αγαπήσουν το βιβλίο. Είναι αυτό που λένε κακή συνήθεια. Και χρειάζεται να προσέχει, να του το τονίσεις, να το ξανατονίσεις, να το εμπεδώσει.

20. Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών διαφέρουν από τα λάθη των μονόγλωσσων, στις περιπτώσεις αυτές αλλάζει ο τρόπος διόρθωσης;

Όχι, ουσιαστικά εξαρτάται από το στόχο που έχεις π.χ. άλλος στόχος είναι στο λεξιλόγιο που έχεις σκοπό το παιδί να μάθει καινούριες λέξεις, να τις χειρίζεται μέσα στην πρόταση. Άλλος στόχος της ορθογραφίας που είναι να γράφει ορθά τις λέξεις που έχει μάθει. Το πρώτο είναι

το συντακτικό, το δεύτερο είναι η ορθογραφία και τρίτος στόχος είναι η έκφραση, να μπορεί αυτά που αισθάνεται να τα εκφράζει μέσα από λέξεις, μέσα από ένα δομημένο λόγο και παράλληλα να μάθει πώς θα μπορέσει να τα εκφράσει σωστά. Δηλαδή, όχι μόνο να τα εκφράσει σκόρπια και ανακατωμένα αλλά και μέσα σε ένα δομημένο σχέδιο. Η κάθε πλευρά του λόγου θέλει τον ανάλογο χειρισμό...

Έχεις άλλους στόχους (ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή), στον προχωρημένο μαθητή, στο μαθητή που ξέρει να χειρίζεται καλά τη γλώσσα, εκεί τονίζεις ακόμα και τις λεπτομέρειες. Στο μαθητή, όμως, που δεν έχει κατανοήσει καλά τη γλώσσα, δε στέκεσαι εις τις λεπτομέρειες αλλά στα βασικά λάθη π.χ. το 'διορθώνω, θα μπορούσε τα /ο/ να τα γράψει με 'ο'. Περισσότερο τα καταληκτικά. Όσον αφορά την έκθεση, δεν μπορείς να του πεις: «διόρθωσε την έκφρασή σου», ίσα ίσα μπορείς να του πεις: «κοίταξε πώς έγραψε αυτός ο μαθητής την έκθεσή του!». Γι' αυτό και τη διαβάζουμε την έκθεση ούτως, ώστε να δει πώς έγραψε αυτός, πώς έγραψαν οι άλλοι και ανάλογα να φροντίσει κι αυτός την έκθεσή του.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

A. Προκαταρκτικά ερωτήματα

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως δάσκαλος / α; 10 χρόνια
2. Τι σπουδές έχετε κάνει; (απόφοιτος..) απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος (Ρεθύμνου/ πρώτα χρόνια λειτουργίας του)
3. Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια εργάζεστε; 4.5 - 5 χρόνια (οργανική θέση)

B. Διγλωσσία και εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

4 Πόσα χρόνια έχετε διδακτική εμπειρία με αλλοδαπούς / παλιννοστούντες μαθητές; Στα χωριά που δούλευα πριν δεν υπήρχαν πολλοί. Στα χωριά τώρα πόσοι να είναι...

5α. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες; Ποιο ήταν το αντικείμενο; Σας βοήθησαν κατά κάποιο τρόπο στη διδασκαλία της Γλώσσας; Πρέπει να 'χω αλλά όχι τώρα τελευταία. Νομίζω τα πρώτα χρόνια που ξεκίνησα να δουλεύω. Θυμάμαι μια φορά που είχα παρακολουθήσει ένα με... κάτσε τώρα να θυμηθώ... ήταν για τη δυσλεξία. Κάποια ΠΕΚ είχαμε παρακολουθήσει, άσχετο αυτό, με θέματα ψυχολογίας. Ήταν γενικές γνώσεις περισσότερο.

5β. Είστε ικανοποιημένοι; Ποια είναι η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητά τους; Τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση;

Να σου πω την αλήθεια, επειδή έχω παρακολουθήσει πολύ λίγα, δεν έχω παρακολουθήσει πολλά, και ήταν και πολύ παλιά, τα πρώτα χρόνια δε θυμάμαι πώς ακριβώς γινότανε. Δηλαδή, δεν μπορώ να σου πω τι πρέπει να αλλάξει γιατί σίγουρα αυτά που γίνονται τώρα τελευταία, που εγώ δεν τα παρακολουθώ, θα είναι διαφορετικά από αυτά που παρακολουθούσα εγώ. Δε θυμάμαι γιατί ήταν πολύ παλιά να σου πω.

(για τις ενημερώσεις στα πλαίσια της παρουσίασης των καινούριων βιβλίων)

Καλή προσπάθεια, πολύ καλή προσπάθεια από πλευράς συμβούλου με τα βιβλία, τώρα που λες. Είναι πολύ καλός αυτός ο σύμβουλος, δηλαδή προσπαθεί ο καημένος πάρα πολύ και πρακτικά. Δηλαδή, να μη σου λέει μόνο θεωρία, επί της ουσίας πράγματα: πώς θα τα δουλέψουμε στην τάξη και σχεδιαγράμματα... Το κακό, βέβαια, είναι ότι δεν τα 'χουμε, τα βιβλία στα χέρια μας για να μπορούμε να δούμε... Πάρα πολύ βοηθάει... Ο σύμβουλος αυτός,

που έχουμε τώρα, μπαίνει μέσα στην τάξη και κάνει αυτός μάθημα. Ενώ, παλιότερα, με άλλους, ας πούμε, συμβούλους που είχαμε, εξεταζόμασταν εμείς. Αλλά δε σου 'λεγε αν αυτό που κάνεις είναι σωστό ή λάθος, ενώ τώρα σου δείχνει αυτός με τον τρόπο του, σου κάνει υποδειγματική διδασκαλία, είναι πάρα πολύ καλός.

6. Γνωρίζετε, μήπως, πόσα χρόνια βρίσκονται οι δίγλωσσοι μαθητές σας στην Ελλάδα; Υπάρχουν κάποιοι που ήρθαν σχετικά πρόσφατα;

7. Από την εμπειρία σας, μιλούν τα παιδιά αυτά την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο; Συχνά; Σε ποιες περιπτώσεις;

Όχι, πολύ σπάνια, τους παρατηρώ μέσα στην τάξη ή στο διάλειμμα να μιλάνε την πρώτη τους γλώσσα αυτά τα παιδιά. Μια – δυο φορές να τα 'χω ακούσει να μιλάνε μέσα στην τάξη, στο διάλειμμα δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω, μέσα στην τάξη, και ξέρεις, δυο – τρεις κουβεντούλες ανταλλάξανε αλλά σχεδόν καθόλου, μια – δυο φορές.

8. Εκδηλώνουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους; Από συζητήσεις μαζί τους ή με τους ίδιους τους μαθητές, καταλαβαίνετε ποια στάση τηρούν οι γονείς απέναντι στη μάθηση των Ελληνικών και των ... (από τα παιδιά τους) ;

Όχι πάρα πολύ στο συγκεκριμένο σχολείο, στο βαθμό που ενδιαφέρονται και οι Έλληνες, όχι πολύ δηλαδή. Θα σου πω τώρα κάτι, που εμένα μου έκανε εντύπωση, ένα περιστατικό που το έζησα. Εεε... δίνουνε μεγάλη σημασία στα Ελληνικά, περισσότερο από τη δική τους γλώσσα. Σαν να πάνε να αποποιηθούνε την ταυτότητά τους. Αυτό μου έκανε φοβερή εντύπωση. Θα σου πω ένα περιστατικό. Όταν παίρνανε στο δεύτερο τρίμηνο τους βαθμούς, ήρθε μία μαμά, η οποία ήταν Αλβανέζα, είδε τους βαθμούς της κόρης της, το παιδί προσπαθούσε πολύ και του 'χα όλο Άριστα, μέτρησα πολύ και την προσπάθεια, δηλαδή, οπότε η μάνα πήρε μετά αφορμή από αυτό, ευχαριστήθηκε, βέβαια, με το παιδί και γυρίζει και μου λέει το εξής: «εγώ λέω στην κόρη μου», Αλβανέζα τώρα, «να ξεχάσει τα Αλβανικά, να ξεχάσει ότι είναι Αλβανέζα, ζει στην Ελλάδα και θα ζήσει εδώ όλη της την ζωή. Θέλω, λοιπόν, να προχωρήσει, θέλω να ξεχωρίσει». Μου έκανε φοβερή εντύπωση...λέω: «Συγνώμη, είναι η ταυτότητά σας, είναι η καταγωγή σας, είναι οι ρίζες σας, η πατρίδα σας». «Όχι», μου λέει, «ήρθε εδώ πέρα πολλή μικρή, θέλω να ζήσει σαν Ελληνίδα». Κατάλαβες; Εγώ τώρα πώς να το εισπράξω αυτό; Λέω δεν τους άρεσε, καθόλου φαίνεται, ο τρόπος που ζούσανε εκεί πέρα και θέλουνε να υιοθετήσουνε τα πάντα, τα πάντα από τη χώρα που φιλοξενούνται. Ξέρεις, ακόμα... αν είναι δυνατόν! Μου έκανε φοβερή εντύπωση «της απαγορεύω», λέει. «να μιλάει Αλβανικά». Το είπε η ίδια η μάνα «δε θέλω να μιλάει Αλβανικά, μόνο Ελληνικά». Φοβερό!...

Στο βαθμό αυτό δεν πιστεύω να ισχύει για όλους, αυτό ήταν μία υπερβολική περίπτωση από την πλευρά της μάνας. Όλοι οι γονείς θένε τα παιδιά τους να προχωρήσουνε στα γράμματα, να κάνουνε πράγματα που δεν τα καταφέρανε οι ίδιοι, αλλά (αναφέρεται στην προηγούμενη περίπτωση) αυτό νομίζω ότι είναι υπερβολικό.

Νομίζω το δεύτερο (υποστηρίζουν περισσότερο την Ελληνική), νομίζω το δεύτερο. Πιο πολύ έρχονται έρχονται με την προοπτική να μείνουν, αν όχι οι ίδιοι τα παιδιά τους. Δηλαδή, βλέπουν τις συνθήκες ζωής εδώ και σου λέει πού να γυρίσουμε πίσω. Αυτό εισπράττω. «Να διαβάξεις για να προχωρήσεις», ας πούμε, λένε οι γονείς μπροστά μου «να ζήσεις μία καλύτερη ζωή από εμένα, να κάνεις πράγματα διαφορετικά από εμένα». Δεν άκουσα κανένα να πει, ξέρεις,: «Να γυρίσεις πίσω». Αφού ξέρουν ότι εδώ είναι καλύτερα οι συνθήκες.

9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, των Ελληνικών στην προκειμένη περίπτωση; (ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί, διδακτικοί...)
Όλα αυτά (μαθητής, οικογένεια, κοινωνία, σχολείο) νομίζω πως έχουν να κάνουν... και αναπτύσσεται και ανταγωνισμός ανάμεσά τους, και μεταξύ των αλλοδαπών και μεταξύ των αλλοδαπών και των Ελλήνων. Και να σου πω και κάτι: εγώ πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά έχουνε μεγαλώσει εδώ, τα πιο πολλά έχουν έρθει από πολύ μικρά, οπότε βιώνουν την ελληνική πραγματικότητα. Δηλαδή, νιώθουν μέλη αυτής της κοινωνίας, της ελληνικής, δεν

πιστεύω ότι σκέφτονται καθόλου τις χώρες τους, τα περισσότερα. Διότι εδώ έχουνε μεγαλώσει και σου λέει να βρούμε μία δουλειά, να μπορούμε να ζήσουμε καλύτερα. Και από την άλλη, και οι γονείς, ας πούμε, δεν τα βοηθάνε, δεν ξέρουνε ή δεν έχουνε χρόνο. Σίγουρα δεν έχουνε χρόνο, θέλουνε, όμως, αυτό το πράγμα: το να ζήσουνε, δηλαδή, μία καλύτερη ζωή από τους ίδιους. Τους βλέπω, δηλαδή, όταν έρχονται να πάρουνε βαθμούς που είναι, δηλαδή, οι γονείς, εγώ και τα παιδιά, και τους λένε: «Να διαβάζεις, να προσπαθήσεις να κάνεις πράγματα που εγώ δεν τα 'χω κάνει». Δηλαδή, υπάρχει και η πίεση από την οικογένεια, στο βαθμό που υπάρχει. Αλλά είναι και ο ανταγωνισμός μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Δηλαδή, πιστεύω ότι αυτά αισθάνονται Έλληνες, δηλαδή, δεν έχουν εμπειρία από τις πατρίδες τους. Εδώ έχουν μεγαλώσει τα περισσότερα παιδιά ή έχουν έρθει σε πολύ μικρή ηλικία εδώ. Νομίζω, δηλαδή, ότι έχει να κάνει κυρίως με τον ίδιο το μαθητή.

10. Τι ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η πρώτη γλώσσα στην προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών να μάθουν τα Ελληνικά; (θετικό, αρνητικό, ανάλογα,...)
Δεν ξέρω τώρα να σου πω. Πάντως δε νομίζω να τα μερδεύει αφού τα περισσότερα έχουν μάθει από πολύ μικρά να μιλάνε Ελληνικά.

11α. Παρατηρείτε διαφορές στην επίδοση μονόγλωσσων και δίγλωσσων; Τι προβλήματα παρουσιάζουν συνήθως οι μεν και οι δε;
Κοίταξε να δεις τώρα, αυτό που νομίζω ότι είναι γενική παρατήρηση όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα, επειδή δεν είναι μητρική τους γλώσσα, λογικό είναι να μην έχουν την άνεση που έχουν τα δικά μας παιδιά. Στον προφορικό λόγο τα πάνε πολύ καλά, δεν τα ξεχωρίζεις στον προφορικό λόγο. Τα προβλήματα υπάρχουν στο γραπτό όσον αφορά λάθη, όσον αφορά γραμματικές. Εκείνοι δεν έχουν και βοήθεια καθόλου από τους γονείς, βέβαια, ενώ τα δικά μας τα βοηθούν. Ξέρω, ας πούμε, παιδιά από την τάξη μου που είναι άριστοι μαθητές, αλλά ξέρω πως έχουν και πολλή βοήθεια από τους γονείς. Αυτά είναι ό,τι κάνουν μόνα τους. Και να σκεφτείς, βέβαια, ότι αυτά στο σπίτι τα περισσότερα δε μιλάνε Ελληνικά, και οι γονείς τους δεν ξέρουνε ή ξέρουνε σπαστά. Όσον αφορά, όμως, τα μαθηματικά, να μη σου πω ότι εκεί υπερέχουνε, έχουνε κοφτερά μυαλά, ρε παιδί μου, έχουνε κοφτερά μυαλά. Να τους βάλεις, δηλαδή, ένα πρόβλημα θα στο λύσουν, δεν υπάρχει περίπτωση να μη το λύσουν αυτά πρώτα. σπαστά. Τα πάει πίσω, κατάλαβες; Δεν έχουνε τα ερεθίσματα από το σπίτι, ξέρεις, δεν έχουν τη συνέχεια. Αυτό πιστεύω. Στα μαθηματικά, όμως, ξεχωρίζουν. Είναι πολύ καλύτερα.

(οι διαφορετικές επιδόσεις σημαίνουν και διαφορετική αντιμετώπιση στη διδασκαλία;)
Διαφορετική ως προς τι; Να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια γι' αυτά τα παιδιά ή να πω: «αυτά δεν ξέρουν, ούτως ή άλλως, οπότε ας μην ασχοληθώ»; ... Νομίζω ότι επιμένεις όταν αυτά τα παιδιά έχουν ένα ιδιαίτερο πρόβλημα στη Γλώσσα. Δεν έχεις, όμως, πάντα αποτέλεσμα. Δηλαδή, ναι μεν επιμένεις και επανάληψη και ξανά να το πεις και ξανά να το κάνεις, αλλά δεν έχεις πάντα αποτέλεσμα γιατί, ξέρεις, πολλές φορές ή βαριούνται αυτά ή αδιαφορούνε. Είναι και αυτό που σου λέω: δεν υπάρχει και βοήθεια από το σπίτι, δεν υπάρχει και η πίεση από το σπίτι, το στρίμωγμα. Είναι κάποια παιδιά που βλέπεις ότι έχουνε αποτέλεσμα, είναι κάποια άλλα που δεν. Αυτό, όμως, συμβαίνει και με τα δικά μας, μωρέ, τα Ελληνάκια. Ανάλογα με τον κάθε μαθητή.

Τα ερεθίσματα είναι πολύ βασικό γιατί, να σου πω και κάτι, το κατά πόσο ένα παιδί έχει όρεξη ή κατά πόσο ενός παιδιού του αρέσει να προχωρήσει, το βοηθάνε, το καλλιεργούνε και οι γονείς. Αυτό είναι αλυσίδα.

11β. Εάν υποθέσουμε ότι υπάρχουν τρία επίπεδα σε μια διδασκόμενη γλώσσα: το χαμηλό, το μεσαίο και το υψηλό, εσείς πώς θα κατατάσσατε ένα μαθητή στο χαμηλό, το μεσαίο ή το υψηλό, αντίστοιχα; (παραγωγή λόγου: απλές-σύντομες/ ποικίλες-απλές/ σύνθετες-ποικίλες προτάσεις, ακρίβεια: πολλά λάθη-πρόβλημα κατανόησης/ συχνά-όχι ιδιαίτερο πρόβλημα../ αρκετή ακρίβεια-σαφήνεια λόγου, πτώσεις, χρόνοι, σύνδεση προτάσεων: παράταξη/ παράταξη με περισσότερους συνδέσμους/ υποτακτική σύνδεση-πλάγιος λόγος)

Κοίτα να δεις, είναι δύσκολο αυτό γιατί δεν έχουν όλοι την ίδια απόδοση πάνω σε όλα τα μαθήματα. Δηλαδή, το ίδιο παιδί μπορεί στα μαθηματικά, ας πούμε, να είναι προχωρημένο και το ίδιο παιδί μπορεί να είναι αρχάριο ή μέτριο στα άλλα (μαθήματα). ... Συγκεκριμένα, στη Γλώσσα ανάλογα με την άνεση που έχει στο διάβασμα, την ορθογραφία του... νομίζω αυτά. Και μετά έρχονται τα άλλα, δηλαδή, γραμματικές, κατά πόσο μπορεί να φτιάχνει προτάσεις, να αναγνωρίζει λέξεις: αν μία λέξη είναι ρήμα ή ουσιαστικό, να μπορεί να κλίνει ένα ρήμα... κι όλα αυτά. Νομίζω, όμως, ότι πρώτα είναι το διάβασμα, η άνεση που έχει στο διάβασμα.

12. Στην τάξη σας έχετε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Χρειάζεται, γενικά ή σε ορισμένες περιπτώσεις, να αλλάζετε τον τρόπο διδασκαλίας σας όταν απευθύνεστε σε ένα δίγλωσσο μαθητή;

Όχι, το ίδιο νομίζω. Ίσως να το εξηγήσω με πιο απλές λέξεις. Δηλαδή, στα επίθετα δε θα του πω, ας πούμε, ότι προσδιορίζουν μία ιδιότητα των ουσιαστικών. Τρέχα γύρευε', δεν καταλαβαίνει. Θα του το πω, θα χρησιμοποιήσω πιο απλές λέξεις... Κοίταξε, να σου πω τι νομίζω, αν τους τα πεις στη γλώσσα που καταλαβαίνουν, όσο δύσκολο και να 'ναι κάτι θα το καταλάβουν, αρκεί να βρεις τις σωστές λέξεις. Αυτό, βέβαια, είναι πολύ δύσκολο. Για να φτάσω εγώ στο σημείο να του το πω απλά πρέπει να το 'χω δουλέψει πολύ μέσα μου, δηλαδή, να το 'χω ψάξει πώς θα το πω και με τι λέξεις... και επανάληψη, πάρα πολύ επανάληψη, ακόμα και στους δικούς μας και αλλοδαπούς, δεν ξέρω η επανάληψη είναι πολύ βασικό πράγμα.

Γ. Διδασκαλία των Ελληνικών

13. Σε γενικές γραμμές τι στόχους θέτετε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (για τη συγκεκριμένη τάξη);

Κοίταξε να δεις, εεε... καταρχήν, να ολοκληρώσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, δηλαδή, να μάθουν να διαβάζουν καλά, διότι μπορεί να είναι Δ' τάξη, αλλά δε σημαίνει ότι μπορούν να κάνουν τη ρέουσα ανάγνωση που λέμε. Αυτό είναι το πρώτο. Το δεύτερο είναι να κατανοούν αυτό που διαβάζουν, να μην είναι μηχανική ανάγνωση. Δηλαδή, στη Γλώσσα διαβάζουμε κάτι, μετά κάνουμε ερωτήσεις να δούμε τι καταλάβαμε... Γιατί μπορεί να έχουν κατακτήσει το μηχανισμό, αλλά να είναι μηχανική ανάγνωση, να μη διαβάζουν και να καταλαβαίνουν συγχρόνως. Αυτό είναι κάτι που έπρεπε να ξεκαθαριστεί φέτος. Κάναμε, λοιπόν, συζήτηση επί του κειμένου και όλα αυτά. Στην ορθογραφία, σημασία στις καταλήξεις των λέξεων και στις ρίζες, βέβαια, αλλά και στις καταλήξεις, δηλαδή, ρήματα, πληθυντικοί, αριθμοί ουσιαστικών 'οί' και λοιπά, καταλήξεις ρημάτων πολύ αυτό το πράγμα: την ορθογραφία. Η αναγνώριση λέξεων στη γραμματική... τα 'χαμε κάνει στον τοίχο αυτά με εξαιρέσεις και με ομάδες ρημάτων, κανόνες. Πολύ σημαντικό να μπορούν να αναγνωρίσουν μία λέξη, δηλαδή, του δίνεις να σου πει αν είναι ουσιαστικό, αν είναι ρήμα, αν είναι επίθετο... πολύ βασικό. Μιλώ για πράγματα, τα οποία από την Γ' τάξη θα 'πρεπε να έχουν κατακτήσει τα παιδιά. Τώρα, όμως, στην Δ' τάξη έπρεπε σίγουρα να τα ξέρουν, δηλαδή, να τα 'χουν ξεκαθαρίσει, πηγαίνοντας στην Ε': ρήματα, χρόνους, κλίση ρημάτων, όλους τους χρόνους και φωνές: ενεργητική, παθητική, συζυγίες: πρώτη, δεύτερη, κλίση ουσιαστικών, επιθέτων και όχι μόνο αυτό, και άλλα μέρη του λόγου. Τα κάναμε αυτά φέτος, δεν ξέρω αν ήταν προχωρημένα, αλλά πιστεύω ότι δεν ήταν προχωρημένα. Τα περισσότερα παιδιά στο μεγαλύτερο βαθμό τα καταλάβανε. Σύνδεσμοι, αντωνυμίες, προθέσεις, επιρρήματα, αυτά πρέπει να 'χουν ξεκαθαριστεί. Συντακτικό κάναμε λίγο. Συντακτικό δεν κάναμε πολλά πράγματα, κάναμε υποκείμενα, αντικείμενα, ρήματα, κατηγορούμενα, αυτά που είναι βασικά. Ίσως να 'πρεπε να 'χαμε δουλέψει παραπάνω εκεί, λίγο. Δώσαμε πιο πολλή βάση στη γραμματική των λέξεων... Αυτούς τους στόχους τους βάζω εγώ, δεν υπάρχουν μέσα στο βιβλίο. Σου πετάει ένα επίρρημα από 'δω, σου πετάει ένα χρόνο από 'κει, σου πετάει ένα ουσιαστικό, πρέπει εσύ να τα βάλεις με μία σειρά, να τα ταξινομήσεις, να πεις, ρε παιδί μου, θα τα κάνω φέτος, θα φτάσω μέχρι εδώ. Ο δάσκαλος έχει δυνατότητα να κάνει ανοίγματα, να μην πει: «αχ, το βιβλίο δε μου βάζει συνδέσμους» ή, ξέρω 'γω, «δε μου βάζει συνδέσμους άρα δε θα τα κάνω». Πρέπει να τα κάνουμε ούτως ή άλλως.

14. Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής; Με ποιο τρόπο; (τι είδους θέματα, πόσο συχνά)

Εγώ δεν είχα παιδιά που έστελνα σε Τ.Υ., αλλά φαντάζομαι ότι εάν είχα, σίγουρα θα δουλεύαμε και θα συνεργαζόμασταν. Δε γίνεται χωρίς συνεργασία.

15. Στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, αντίστοιχα πού δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ικανότητα του μαθητή να εκφράζεται με άνεση λόγου, ακόμη κι αν κάνει κάποιες φορές λάθος ή στην ορθή χρήση των γραμματικών και των άλλων

κανόνων της γλώσσας μας, έστω κι αν αυτό μειώνει τον αυθορμητισμό του μαθητή;

Νομίζω μαζί πάνε αυτά, δεν ξέρω, δηλαδή, δε θα ξεχώριζα. Με ενδιαφέρουνε εμένα και τα δύο. Θα προσπαθούσα, δηλαδή, και τα δύο. Μα νομίζω ότι έχει σχέση. Ένας μαθητής που δεν έχει στον προφορικό λόγο άνεση, δεν μπορεί να γράψει σωστά. Ή ένας που γράφει σωστά, μιλάει και σωστά, δεν ξέρω, νομίζω, μωρέ, ότι πάνε μαζί. Δηλαδή, ένα που έχει ευφράδεια, έχει και άνεση στο γράψιμό του. Βλέπεις, δηλαδή, τα παιδιά που έχουν δυσλεξία υστερούν και στον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Αυτό, νομίζω ότι πάνε μαζί αυτά τα δύο.

Δ. Γλωσσικά λάθη

16. Συχνά στον προφορικό και στο γραπτό λόγο οι μαθητές κάνουν λάθη, τι είδους λάθη συναντάτε συνήθως;

Στον προφορικό λόγο όχι πολλά, δηλαδή, μιλάνε όμορφα, η σύνταξη του λόγου είναι καλή, η σκέψη τους είναι πολύ καλή.

Στο γραπτό πολλά: ορθογραφικά κυρίως...και στις ορθογραφίες τις καθημερινές. Ουφ! Εκεί πολλά ορθογραφικά λάθη, γραμματικά λάθη στην κλίση ουσιαστικών, στην κλίση ρημάτων, συντακτικά, λεξιλογικά, αρκετά και στις εκθέσεις. Τα περισσότερα λάθη έχουν να κάνουν με ορθογραφία. ...

17. Ποια είδη λαθών είναι κατά τη γνώμη σας πιο σημαντικά; Πώς τα αντιμετωπίζετε;

Τα καταληκτικά (θεωρώ πιο σημαντικά), δηλαδή, τα 'ω', τα 'ει' στα ρήματα, το '-μαι' και το '-με', παθητική-ενεργητική φωνή, οι πληθυντικοί αριθμοί, τα ουδέτερα σε '-ι', τα θηλυκά σε '-η'...αυτά. Καταληκτικά περισσότερο, όχι ρίζες, στην αρχή, δηλαδή, της λέξης, πιο πολύ στις καταλήξεις. Αυτά είναι πιο πολύ αυτά που βλέπω εγώ.

Μπορεί να είμαι πιο ελαστική σε λέξεις που δε συναντούμε συχνά, όχι πολύ συνηθισμένες, σύνθετες λέξεις, αλλά τώρα οι καθημερινές λέξεις που τις συναντούμε στην καθημερινή μας ζωή, τα συναντούμε πολύ συχνά και που τα 'χουμε γράψει και σε μεγάλες καρτέλες...Αυτά μου κακοφαίνονται πολύ. Αυτά δε μ' αρέσουν καθόλου διότι τα 'λέμε, τα ξαναλέμε και από προηγούμενες τάξεις, τα λέγανε και τότε, και τότε τα είπαμε και πέρυσι τα λέγαμε... αυτά με εκνευρίζουν.

18. Πότε θεωρείτε ότι η διόρθωση είναι περισσότερο αποτελεσματική; Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του μαθητή σε αυτή;

Στις ορθογραφίες χρησιμοποιώ στυλό και διορθώνω εεε... πάνω, ας πούμε, στο λάθος γράφω το σωστό. Στα «σκέφτομαι» είναι διαφορετικός ο τρόπος: χρησιμοποιώ μολύβι στα λάθη όταν διορθώνω. Πολλές φορές πάλι τα διορθώνω από πάνω, το 'ω', ας πούμε, το κάνω 'ο' για παράδειγμα. Καμιά φορά, όμως, τραβάω γραμμούλα, δεν το διορθώνω. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν είναι πολλά λάθη.

Ενώ στην ορθογραφία, όπου είναι κάτι που θα έπρεπε να το έχουν μάθει από την προηγούμενη μέρα και υποτίθεται ότι εξετάζονται σ' αυτό, μετράμε αυτό, τα λάθη μετράμε, εκεί διορθώνω με στυλό. Εεε.. μια φορά κάναμε και το εξής πέρυσι, το ζήτησα στα ίδια τα παιδιά: γράφαμε από κάτω τη λέξη σωστά πλέον και του την είχα να μου την αντιγράψει 3-4

φορές. Είδα, όμως, ότι δε βοηθάει αυτό γιατί γινόταν μηχανικά εντελώς. Βλέπανε τη λέξη, τη γράφανε 'τυφλοσούρτη' τας τας, το γράφανε, δεν το μαθαίνανε, όμως, και φέτος δεν το κάναμε έτσι. Κάναμε, όμως, κάτι άλλο για να αποφύγουμε τα λάθη. Πριν γράψουμε, λοιπόν, την ορθογραφία, πολλές φορές την κοιτούσαμε, και πέρυσι το κάναμε αυτό, πολύ. Ανοίγανε το βιβλίο, την κοιτούσανε από μέσα, το κλείνανε και το γράφανε μετά.

(Στον προφορικό λόγο) όταν διαβάζουνε, αυτό τώρα ξέρεις τι γίνεται εκεί πέρα, πολλές φορές δεν προλάβαινα γιατί πετιόνταν άλλα παιδιά και διορθώνανε. Συνήθως εγώ δεν τα διορθώνα εκείνη τη στιγμή, το άφηνα και το διάβαζε και μετά που το 'πωδιάβαζε' του έλεγα: «Να, έκανες λάθος σ' αυτό, έκανες λάθος σ' αυτό» γιατί αλλιώς θα το 'κοβα, δηλαδή, δε μ' άρεσε, το άφηνα πρώτα να ολοκληρώσει την πρόταση και μετά του έλεγα: «έκανες λάθος σ' αυτή τη λέξη, να...». Πολλές φορές, βέβαια, τα ίδια τα παιδιά τον διακόπτανε, ας πούμε, και του λέγανε: «Ε! τι λες εδώ, τι λες εκεί;». Τις περισσότερες φορές δε το διέκοπτα ή δε του έλεγα να έτσι είναι.

19. Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι ένας μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο λάθος; (πού το αποδίδετε;)

Αυτό, ναι...είναι μεγάλο πρόβλημα. Είναι η απροσεξία, η επιπολαιότητα εκείνη την ώρα. Ξέρεις τώρα τι γίνεται, αν τα ρωτήσεις όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη, ας πούμε, πώς γράφεται η τάδε λέξη θα στην πούνε, αν τη ρωτήσεις μεμονωμένη τη λέξη, θα το βρούνε. Στο γραπτό λόγο μέσα στην πρόταση, στην ορθογραφία ή στο «σκέφτομαι» βλέπεις λάθη που είναι να τραβάς τα μαλλιά σου, που δεν είναι δυνατόν να μην τα ξέρουν. Δεν είναι δυνατόν στην Δ' Δημοτικού να μην ξέρουν ότι οι άνθρωποι γράφονται με 'οι' ή το λουλούδι γράφεται με 'ι', το τελικό 'ι', ας πούμε. Είναι λάθη απροσεξίας, επιπολαιότητας, αφηρημάδας, βιασύνης που, ξέρεις, περισσότερο κοιτάζουνε πώς θα συντάξουνε την πρόταση, τι θα γράψουνε και όχι το πώς, δηλαδή, την ορθογραφία...αυτό. Δεν είναι ότι δεν τα ξέρουνε τα παιδιά, τα περισσότερα, τουλάχιστον αλλά είναι η βιασύνη τους, η επιπολαιότητά τους.

(20. Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών διαφέρουν από τα λάθη των μονόγλωσσων, στις περιπτώσεις αυτές αλλάζει ο τρόπος διόρθωσης;)

Έχει να κάνει με το επίπεδο του μαθητή και γενικά με την εκτίμησή μου. Αλλιώς βλέπω ένα μαθητή, ο οποίος είναι πολύ καλός, αλλιώς βλέπω ένα μαθητή που είναι μέτριος και αλλιώς βλέπω ένα μαθητή που έχει πολλές ελλείψεις. Όχι αλλιώς τα βλέπω, αλλά στον τρόπο που αξιολογώ είμαι πιο επιεικής. Δηλαδή, αν είναι ένας μαθητής, ο οποίος είναι πολύ καλός και μου κάνει ένα τέτοιο λάθος σαν αυτά που λέγαμε πριν (γραμματικό, συντακτικό) με θυμώνει πολύ. Δε θα του βάλω, δηλαδή, το 'Άριστα' γιατί θεωρώ ότι ένας τέτοιος μαθητής θα πρέπει να είναι...να μην το κάνει αυτό το λάθος. Νομίζω ότι πρέπει να πηγαίνει για κάτι μεγαλύτερο αυτός. Εάν, όμως, ένας μαθητής είναι μέτριος, θα είμαι πιο επιεικής μαζί του...γιατί πολλές φορές τα παιδιά μου λένε: «Μα, κυρία, στην ορθογραφία», ας πούμε, «της έβαλες 'Μπράβο' ή η Μαρία, ξέρω 'γω, για ένα λάθος μου έβαλες 'Μπράβο' και του αλλονού του έβαλες 'Άριστα'»...το λέει ο καλός για τον μέτριο, σαν παράπονο, ας πούμε, «εγώ έκανα ένα λάθος και με βαθμολόγησες πιο αυστηρά. Θεωρώ ότι αυτό δεν έπρεπε να το κάνει. Έχω μεγαλύτερη απαίτηση από έναν καλό μαθητή από ό,τι από ένα άλλο, που είναι μέτριος ή από τον άλλο που είναι αρχάριος. Έχω αρχάριο μαθητή, ο οποίος είναι πολύ πιο πίσω από τα άλλα παιδιά, λοιπόν, σίγουρα αυτό το παιδί αν μου γράψει εμένα μία ορθογραφία και μου κάνει στις τρεις λέξεις δύο λάθη θα του βάλω 'Άριστα' γιατί εκτιμώ την προσπάθεια. Εκεί πέρα πλέον δε μετράς, δεν αξιολογείς, δεν είσαι επακριβώς. Το λάθος δεν το μετράς εκεί γιατί τελείωσε μετά, το χαντάκωσες τελείως αυτό τον μαθητή, τον έριξες. Του δίνεις κίνητρα. Αλλιώς βαθμολογώ, ναι. Θεωρώ ότι όλοι έχουνε μερίδιο στην επιτυχία, δεν μπορείς να αξιολογείς το ίδιο όλους. ... Και ούτως ή άλλως, να σου πω και κάτι: παιδιά που έχουν πολύ καλό μυαλό...δε χάνεται αυτό το πράγμα.

ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

A. Προκαταρκτικά ερωτήματα

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως δάσκαλος / α; 19 χρόνια
2. Τι σπουδές έχετε κάνει; (απόφοιτος..) Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση
3. Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια εργάζεστε; 9 χρόνια

B. Διγλωσσία και εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας

4 Πόσα χρόνια έχετε διδακτική εμπειρία με αλλοδαπούς / παλιννοστούντες μαθητές; Και πριν έρθω εδώ, που ήμουν στην Αγία Γαλήνη είχα δίγλωσσους μαθητές, αλλά σε μικρότερο ποσοστό (2:15).

5α. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες; Ποιο ήταν το αντικείμενο; Σας βοήθησαν κατά κάποιο τρόπο στη διδασκαλία της Γλώσσας; Ελάχιστα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τότε που έκανα εξομοίωση στο πανεπιστήμιο. ...Δε βοήθησαν στην τάξη διότι δεν έμαθα κάτι συγκεκριμένο τότε. Στην ουσία ό,τι συναντούσα στην πράξη έπρεπε να το επεξεργαστώ, να δω τι μπορώ να κάνω. Ήταν γενικά, όχι κάτι συγκεκριμένο. Ίσως αυτά τα προγράμματα, τα βιβλία που είχαν φτιάξει στα πανεπιστήμια στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να βοηθήσανε τα Τμήματα Υποδοχής και όχι τα 'κανονικά' τμήματα. ... Και οι ενημερώσεις που γίνονται τώρα για τα καινούρια βιβλία και αυτά γενικά είναι διότι ούτε βιβλία έχουμε στα χέρια μας για να ξέρουμε πού βαδίζουμε.

5β. Είστε ικανοποιημένοι; Ποια είναι η γνώμη σας για την αποτελεσματικότητά τους; Τι αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση; Το ιδανικότερο θα ήταν οι υποδειγματικές διδασκαλίες, οι οποίες σπανίζουν. Διότι οι ενημερώσεις που γίνονται συνήθως από τους συμβούλους θεωρώ ότι έχουνε μία γενικότητα. Αλλιώς είναι να δεις ένα συγκεκριμένο κομμάτι της ύλης πώς λειτουργεί...γιατί όλα αυτά σχετίζονται και με το χρόνο. Δηλαδή, ωραία όλα αυτά που ακούμε γενικά και από τα πανεπιστήμια και από τα βιβλία και από τους συμβούλους, αλλά όλα αυτά έχουν κι ένα ορισμένο χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να γίνουν. Δηλαδή, αν μου πουν καν' το έτσι και διαπιστώσω ότι δε γίνεται σε μία διδακτική ώρα, όπως το φανταζόμουν ή όπως το προγραμματίζα, θ' απογοητευόμουν. Αλλιώς είναι να το δούμε στην πράξη, πώς είναι...

~~6. Γνωρίζετε, μήπως, πόσα χρόνια βρίσκονται οι δίγλωσσοι μαθητές σας στην Ελλάδα; Υπάρχουν κάποιοι που ήρθαν σχετικά πρόσφατα;~~

7. Από την εμπειρία σας, μιλούν τα παιδιά αυτά την πρώτη τους γλώσσα στο σχολείο; Συχνά; Σε ποιες περιπτώσεις;

Όταν έχουν εξοικειωθεί με την ελληνική γλώσσα παύουν να μιλούν στη γλώσσα καταγωγής τους, ακόμα κι όταν είναι μεταξύ τους, ακόμα κι όταν είναι στο παιχνίδι, στο διάλειμμα, ακόμα κι όταν είναι στο δρόμο, που τα έχω συναντήσει πολλές φορές, τα απογεύματα. Τα βλέπω ότι συνεννοούνται και μιλάνε Ελληνικά. Αν τώρα κάποιο παιδί είναι 'καινούριοφερμένο' και έχει κάποιες δυσκολίες στη γλώσσα, αναγκαστικά αυτό για να κατανοήσει καλύτερα κάτι, συνομιλώντας πάντα με τα άλλα παιδιά, θα το προσπαθήσει στη μητρική του γλώσσα, αλλά σιγά σιγά καθώς εξοικειώνεται με την Ελληνική, παρατηρώ ότι όλες οι συνεννοήσεις του, ακόμα και μεταξύ τους, γίνονται στην Ελληνική. Αυτό γίνεται φυσιολογικά από κάποια στιγμή και μετά. Δε θα 'μουν σίγουρος και 'γω, θα 'χα μια αμφιβολία, αν δεν τα έβλεπα ο ίδιος, να είναι μόνο αλλοδαπά 2-3-4 μεταξύ τους στο παιχνίδι, όπου δεν έχουν κανένα λόγο να μη μιλήσουν στη δικιά τους γλώσσα και, όμως, μιλάνε στα

Ελληνικά. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις, αν όχι πάντα, σε πάρα πολλές περιπτώσεις. Τους 'βγαίνει' αυθόρμητα πιστεύω χωρίς να τους πιέζει η οικογένειά τους. Και, μάλιστα, μου έχουν εκμυστηρευτεί παιδιά αλλοδαπά, και ειδικά αυτά που έχουν φοιτήσει όλα τα χρόνια του Δημοτικού στην Ελλάδα, που είναι, δηλαδή, εδώ από την Α Δημοτικού, ... και μου λένε: «Εγώ, κύριε, δυσκολεύομαι να μιλήσω στη χώρα μου στα Αλβανικά, ας πούμε, διότι μιλώ καλύτερα τα Ελληνικά». «Πιο καλά», λέει, «καταλαβαίνω τα Ελληνικά από τα Αλβανικά».

8. Εκδηλώνουν οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους; Από συζητήσεις μαζί τους ή με τους ίδιους τους μαθητές, καταλαβαίνετε ποια στάση τηρούν οι γονείς απέναντι στη μάθηση των Ελληνικών και των ... (από τα παιδιά τους) ; Πιστεύω ότι οι περισσότεροι γονείς λένε, δική μου ερμηνεία τώρα αυτό,· δεν ανησυχούμε που το παιδί μας δε μιλάει τόσο πολύ τα Αλβανικά όσο μιλάει τα Ελληνικά διότι όταν θα έρθει η ώρα της επιστροφής ούτως ή άλλως Αλβανικά θα μιλάει, και θα ξέρει και καλά μία ξένη γλώσσα, όπως είναι η Ελληνική. Με αυτό το σκεπτικό δεν ανησυχούνε κι αυτοί.

Αν βγάζαμε ποσοστά γονέων που ενδιαφέρονται και γονέων που δεν ενδιαφέρονται για την προκοπή των παιδιών τους πάνω στα γράμματα, θα έλεγα ότι αντίστοιχα είναι τα ποσοστά με των γονέων Ελλήνων. Και το συμπέρασμά μου τόσα χρόνια είναι ότι στα γράμματα προχωράνε τα παιδιά που έχουν γονείς που τα έχουν στρέψει προς τα γράμματα, δηλαδή, βλέπουν τα γράμματα ως διέξοδο κι αυτό ισχύει και για τους έλληνες γονείς. Οι γονείς, οι οποίοι θέλουν να μορφωθούν τα παιδιά τους, αυτά τα παιδιά μορφώνονται. Το ίδιο ισχύει και για τα αλλοδαπά, αυτά έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο. ...

Όχι, δεν έχει τύχει να μου πουν κάτι για την πρώτη τους γλώσσα. Από 'μένα ζητούν να τους μάθω καλά τα Ελληνικά. Το τι θα κάνουν αυτοί με τα Αλβανικά φαντάζομαι ότι θεωρούν ότι είναι δικό τους θέμα, δεν μπορώ να επέμβω εγώ σ' αυτό το θέμα, να τους πω: «περιορίστε τα Αλβανικά ή εξοικειωθείτε περισσότερο και με τα Ελληνικά...».

Επίσης, δεν έχω καταλάβει κανένα γονιό να ανησυχεί γι' αυτό. Κι αν ανησυχεί, δε μου έχει πει εμένα, δε μου το έχει δείξει. Δηλαδή, τους ενδιαφέρουν οι επιδόσεις στο ελληνικό σχολείο να είναι καλές. Για το τι σκέφτονται για τα Αλβανικά δε μου έχουν μεταφέρει εμένα άλλες απόψεις, ανησυχίες.

9. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παίζουν ρόλο στην μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, των Ελληνικών στην προκειμένη περίπτωση; (ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί, διδακτικοί...) Τον κυριότερο ρόλο δεν τον παίζει δάσκαλος. Εγώ το 'χω ξεκαθαρίσει αυτό και δε βγαίνει εύκολα από το μυαλό μου. Απλά ο δάσκαλος διδάσκοντάς τους σωστά τα Ελληνικά και παροτρύνοντάς τα να εκφραστούν στα Ελληνικά κάνει κάποιες διορθώσεις πάνω σ' αυτά που ξέρουν αυτά τα παιδιά. Δηλαδή, μπορεί να κάνει διορθώσεις στη σύνταξη ή να τους μαθαίνει το γραπτό λόγο να τον γράφουν ορθογραφημένα, αλλά η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτή την ηλικία, γίνεται κυρίως από τις παρέες τους. Μαθαίνεται κυρίως στο δρόμο, στη γειτονιά, στο διάλειμμα, στο σχολείο, από τις συνομιλίες και τις επαφές τους με τα ελληνόπουλα.

Μου 'χει τύχει παιδάκι, ένα κοριτσάκι, το οποίο είχε έρθει τον Ιούνιο, έξι χρονών, στην Ελλάδα, έζησε σε γειτονιές του Ρεθύμνου κι έκανε παρέα δειλά δειλά με τα πρώτα ελληνόπουλα. ... Ήρθε στο σχολείο στις 10 του Σεπτεμβρίου που άνοιξαν τα σχολεία, στην Α' τάξη. Ελάχιστα Ελληνικά καταλάβαινε, από τα συμφραζόμενα καταλάβαινε τι τους έλεγα τότε, επειδή είχα εγώ την Α' τάξη, κι όταν ήθελε να μου πει κάτι, για να καταλάβω τι θέλει, έβαζα ένα άλλο κοριτσάκι που μιλούσε καλά τα Αλβανικά να μου κάνει τη μετάφραση. Όμως, σε 2-3 μήνες, δηλαδή, κατά τα Χριστούγεννα περίπου καλά καλά δεν ξεχώριζε το κοριτσάκι αυτό από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Δηλαδή, φοιτητές που έρχονταν στο σχολείο για να παρακολουθήσουν όταν τους έλεγα να μου εντοπίσουν ποια παιδιά είναι αλλοδαπά, δεν μπορούσαν. Μεταξύ αυτών δυσκολεύονταν να ξεχωρίσουν και το συγκεκριμένο κοριτσάκι, το οποίο σε χρόνο ρεκόρ: 2-3 μήνες είχε μάθει να συνεννοείται και

να χειρίζεται άψογα τα Ελληνικά. Και αυτό δεν το αποδίδω σε 'μένα, το αποδίδω στην παρέα που έκανε στα διαλείμματα και στη γειτονιά. Το αποδίδω στο ίδιο το παιδί, που μέσα από τις επαφές του με τα άλλα παιδιά έμαθε τη γλώσσα.

10. Τι ρόλο θεωρείτε ότι παίζει η πρώτη γλώσσα στην προσπάθεια των δίγλωσσων μαθητών να μάθουν τα Ελληνικά; (θετικό, αρνητικό, ανάλογα,...)

Δεν το ξέρω αν το βοηθάει ή αν το εμποδίζει. ... Δε νομίζω να μπερδεύονται, να δυσκολεύονται, δηλαδή, επειδή κάποιες λέξεις τις ξέρουν αλλιώς στην άλλη γλώσσα και, μάλιστα, πολλές φορές τυχαίνει, αυτό που έχω συναντήσει εγώ, πολλές φορές τα ρωτούσα να μου πούνε στη γλώσσα τους, δηλαδή, στα Βουλγάρικα ή στα Αλβανικά, να μου πούνε πώς λέγεται αυτή η λέξη στη γλώσσα τους και δεν ξέρανε. Ξέρανε την ελληνική, αλλά δεν ξέρανε την αντίστοιχη βουλγάρικη ή αλβανική.

Έχω διαπιστώσει ότι όταν μαθαίνουν κάποια λέξη στα Ελληνικά, δεν έχουν την έγνοια να μάθουν ή να θυμηθούν πώς είναι η αντίστοιχη στη μητρική τους γλώσσα. Και το έχω διαπιστώσει αυτό γιατί όταν τα ρωτάω, αιφνιδιάζονται και προσπαθούν να θυμηθούν, κοιτάει το ένα το άλλο. Μπορεί να τύχει ένα στα 5-6 να ξέρει αυτή την αντίστοιχη λέξη και από αυτό την ακούνε πρώτη φορά και οι υπόλοιποι.

Δε μου 'χει συμβεί ποτέ να μπερδευτεί, ας πούμε, και να 'πετάξει' λέξη αλβανική. Μπορεί να σκόνταφτε στη δικιά μας λέξη, να προσπαθεί, δηλαδή, να βρει την κατάλληλη λέξη, να 'κολλούσε', σταματούσε, προσπαθούσε να το σκεφτεί, να το πει με άλλο τρόπο, αλλά όχι μπερδεύοντας Αλβανικά, Βουλγάρικα ή άλλη γλώσσα. Δηλαδή, θα το 'κανε αν καταλάβαινα κι εγώ Αλβανικά ή Βουλγάρικα, αλλά τη στιγμή που ξέρει ότι τη λέξη στη μητρική του γλώσσα εγώ δεν την καταλαβαίνω, δεν την έλεγε.

11α. Παρατηρείτε διαφορές στην επίδοση μονόγλωσσων και δίγλωσσων; Τι προβλήματα παρουσιάζουν συνήθως οι μεν και οι δε;

Εξαρτάται στο γραπτό λόγο, τον προφορικό; ... Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών (δίγλωσσων) που χειρίζονται με άνεση τον προφορικό λόγο, ειδικά αυτοί που από τα πρώτα χρόνια έχουν έρθει στην Ελλάδα, που δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο να αποδώσουν αυτά που θέλουν, όπως θα δυσκολευόταν κι ένα ελληνάκι. Ε, αυτοί δε θεωρώ ότι έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στη γλώσσα λόγω της καταγωγής τους διότι αντίστοιχη δυσκολία παρουσιάζουν και πάρα πολλά ελληνάκια, που κατέχουν άριστα τη μητρική τους γλώσσα κι, όμως, δεν μπορούν να την αποδώσουν εύκολα στο γραπτό λόγο. Δηλαδή, όπως, επίσης, και το να μη γράφουν ορθογραφημένα δεν είναι αποτέλεσμα του ότι η Ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα γιατί το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν και πολλά ελληνάκια, που έχουν μητρική γλώσσα τα Ελληνικά και είναι ανορθόγραφοι.

11β. Εάν υποθέσουμε ότι υπάρχουν τρία επίπεδα σε μια διδασκόμενη γλώσσα: το χαμηλό, το μεσαίο και το υψηλό, εσείς πώς θα κατατάσσατε ένα μαθητή στο χαμηλό, το μεσαίο ή το υψηλό, αντίστοιχα; (παραγωγή λόγου: απλές-σύντομες/ ποικίλες-απλές/ σύνθετες-ποικίλες προτάσεις, ακρίβεια: πολλά λάθη-πρόβλημα κατανόησης/ συχνά-όχι ιδιαίτερο πρόβλημα../ αρκετή ακρίβεια-σαφήνεια λόγου, πτώσεις, χρόνοι, σύνδεση προτάσεων: παράταξη/ παράταξη με περισσότερους συνδέσμους/ υποτακτική σύνδεση-πλάγιος λόγος)

Ένας μαθητής, που κάνει ελάχιστα ορθογραφικά λάθη, μιλάμε τώρα για μαθητές της Ε' τάξης πλέον, και γράφει με άνεση μιάμιση-δύο σελίδες «σκέφτομαι και γράφω» χωρίς σοβαρά συντακτικά λάθη θεωρώ ότι είναι στο καλύτερο επίπεδο που θα μπορούσε να είναι. ... Ή που κατανοεί ένα κείμενο, διαβάζει ο δάσκαλος ένα κείμενο ή διαβάζουν οι ίδιοι ένα κείμενο, και μετά κάνοντας δυο-τρεις ερωτήσεις, αν σηκώνει χέρι στις περισσότερες εξ αυτών σημαίνει ότι κατανοεί αυτά που διάβασε και θεωρώ ότι δεν αντιμετωπίζει κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα στο γλωσσικό μάθημα.

Πότε αντιμετωπίζει τώρα πρόβλημα; Αν το ρωτάς κάτι και δεν είναι σε θέση να απαντήσει, κάτι από αυτά που διάβασε στο κείμενο ή από αυτά που άκουσε από την ανάγνωση του δασκάλου, και δεν καταλαβαίνει. Ή, εάν περιέχει πάρα πολλές σοβαρές ασυνταξίες το γραπτό του, τότε θεωρώ ότι δυσκολεύεται. Αλλά αυτό απαντάται σε μαθητές που έχουν λίγο χρόνο στην Ελλάδα ή, επίσης, στο σχηματισμό προτάσεων με συγκεκριμένες λέξεις που τους δίνω. Ένας, ο οποίος δεν έχει κατανοήσει επακριβώς τη σημασία μίας συγκεκριμένης λέξης φτιάχνει πρόταση με εντελώς λανθασμένο νόημα. Είναι συνηθέστερο αυτό το φαινόμενο στους αλλοδαπούς. Ή, νομίζουν ότι έχουν κατανοήσει τη συγκεκριμένη σημασία της λέξης, αλλά δεν είναι αυτή η σημασία της, και τη χρησιμοποιούν σε εντελώς λάθος περίπτωση.

12. Στην τάξη σας έχετε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Χρειάζεται, γενικά ή σε ορισμένες περιπτώσεις, να αλλάζετε τον τρόπο διδασκαλίας σας όταν απευθύνεστε σε ένα δίγλωσσο μαθητή;

Ναι, (*νιώθω την ανάγκη να του το πω κάπως αλλιώς*), ειδικά αν έχει λίγα χρόνια στην Ελλάδα, εάν δεν έχει ξεκινήσει από την Α΄ τάξη στο ελληνικό σχολείο, νιώθω την ανάγκη ότι γι' αυτόν πρέπει να εξηγήσω ακόμα και την απλούστερη λέξη. Φέτος είχα μία τέτοια περίπτωση, η Ν., η οποία είχε όρεξη για μάθηση, αλλά είχε μόλις δύο χρόνια σε ελληνικό σχολείο, και πολλές φορές ρωτούσε η ίδια λέξεις απλές, τις οποίες όλοι θα περίμεναν ότι τις κατέχει, αλλά δεν τις γνώριζε δε γνώριζε την ακριβή τους σημασία και από αυτό ορμώμενος εγώ κάθε φορά που τους έδινα λέξεις για ορθογραφία, ας πούμε, τις εξηγούσα, ακόμη κι αν ήταν βαρετό για τους υπόλοιπους μαθητές διότι αυτή ήξερα ότι θα την έχει απορία, ακόμα κι αν δε τη ρωτάει. Ή, και να μη ρωτήσει νομίζοντας ότι ξέρει την ακριβή της σημασία, αμφέβαλλα αν θα την ήξερε ακριβώς τη σημασία της.

Γ. Διδασκαλία των Ελληνικών

13. Σε γενικές γραμμές τι στόχους θέτετε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος (για τη συγκεκριμένη τάξη);

Γενικά, να κατανοούν ένα κείμενο, να κάνουν σωστή ανάγνωση και να είναι σε θέση να κατανοήσουν ένα κείμενο, και κατά το δυνατόν να γράφουν ορθογραφημένα λέξεις που συναντούν στο λεξιλόγιο της Ε΄ τάξης. Δηλαδή, δίνουμε βαρύτητα στην ορθογραφία, σύνταξη κειμένου μέσω του «σκέφτομαι και γράφω» και κατανόηση κειμένου μέσα από ερωτήσεις, κυρίως προφορικά. Στη γραμματική ασχοληθήκαμε περισσότερο με τα ρήματα, κυρίως μέσα στην τάξη βάζοντας ασκήσεις και για το σπίτι, γράφοντάς τα μετά και στον πίνακα και στο τετράδιο εργασιών. Εκεί τα καταφέρνανε, αλλά ο τελικός σκοπός είναι να τα καταφέρουν σε ένα άγνωστο κείμενο γιατί αν είναι μία τυποποιημένη γραμματική άσκηση λίγο πολύ όλοι θα βρουν μία άκρη. Τελικός σκοπός, όμως, είναι να τα καταφέρνουν σε ένα κείμενο, να γράφουν χωρίς ορθογραφικά λάθη και σε ένα κείμενο που συντάσσουν τα ίδια να περιέχει όσο το δυνατόν λιγότερες ασυνταξίες και να είναι πλούσιο σε λεξιλόγιο.

(*Όπως εξελισσόταν η χρονιά*) Δε χρειάστηκε ιδιαίτερα (να αλλάξω τους διδακτικούς μου στόχους). Για τους πολλούς όχι γιατί όλοι σχεδόν είχαν ξεκινήσει από την Α΄ τάξη του Δημοτικού στο σχολείο εκτός από ένα κοριτσάκι στο οποίο δεν ήμουν τόσο απαιτητικός όσο στους υπόλοιπους. Δεν είχα τις ίδιες απαιτήσεις στις εργασίες από το συγκεκριμένο κοριτσάκι. Έδινα μεγαλύτερο βάρος στην κατανόηση του λεξιλογίου, αυτό ήταν πιο βασικό, και λιγότερο στην ορθογραφία. Εκεί κατέβαλλε ιδιαίτερη προσπάθεια.

14. Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό της Τάξης Υποδοχής; Με ποιο τρόπο; (τι είδους θέματα, πόσο συχνά)

Από αυτά που είχα εγώ πέρυσι, μόνο η Ν. είχε πάει (σε Τάξη Υποδοχής) και δεν ξέρω τα μεγάλα εάν τα πρώτα χρόνια τους πήγανε καθόλου. Ένα (παιδί) που είναι από την Α΄ τάξη εδώ δεν έχει τόση ανάγκη να πάει σε Τάξη Υποδοχής γιατί υποτίθεται ότι μπαίνοντας στο Δημοτικό ένα βασικό λεξιλόγιο στα Ελληνικά το έχει. Στην ουσία δεν ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα ένα παιδάκι που ξεκινάει την Α΄ Δημοτικού, ειδικά αν έχει ζήσει ένα χρόνο εδώ, αν

έχει έρθει από το Νήπιο στην Ελλάδα. Δηλαδή, ένα που ξεκινάει από το Νήπιο δεν ξεχωρίζει καθόλου από τα ελληνάκια.

Κατά καιρούς χρειάστηκε κάποια παιδιά να πάνε σε Τάξη Υποδοχής. Αυτά τα παιδιά ήταν καινούριοφερμένα στην Ελλάδα και πηγαίνανε (*παράλληλα*) και στην Τάξη Υποδοχής. Έπρεπε να συνεννοούμαστε για το ποιες ώρες θα τα παίρνει για να μη χάνουν και τα μαθηματικά και πολλές φορές για να τους βάζει εκείνος εργασίες και να μη ζητώ εγώ εργασία από τα ίδια. ... Ο καθένας αναλάμβανε τα δικά του, αλλά υπήρχε μία συνεννόηση για το πού φτάνουμε, το επίπεδο περισσότερο. Δηλαδή, γινόταν συζήτηση για το παιδί κι έβλεπα εγώ τις εργασίες που του ανέθετε ο δάσκαλος, τι κάνανε στην Τάξη Υποδοχής. ...

Από 'μένα...εάν ήταν στα αρχικά στάδια τού ζητούσα να..., για να συμμετέχει και το ίδιο και να εγκλιματίζεται με το υπόλοιπο τμήμα. Όταν έκανα ανάγνωση το έβαζα κι αυτό να διαβάσει 2-3 γραμμές, ακόμα κι αν δεν καταλάβαινε αυτά που διάβαζε.

15. Στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, αντίστοιχα πού δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ικανότητα του μαθητή να εκφράζεται με άνεση λόγου, ακόμη κι αν κάνει κάποιες φορές λάθος ή στην ορθή χρήση των γραμματικών και των άλλων κανόνων της γλώσσας μας, έστω κι αν αυτό μειώνει τον αυθορμητισμό του μαθητή; Μάλλον το πρώτο, την ευχέρεια και σιγά σιγά μέσω της ευχέρειας μυείται στη σωστή γραφή και στη σωστή σύνταξη.

Δ. Γλωσσικά λάθη

16. Συχνά στον προφορικό και στο γραπτό λόγο οι μαθητές κάνουν λάθη, τι είδους λάθη συναντάτε συνήθως;

Αν πάρουμε λάθη ορθογραφικά, συναντούσαμε λάθη θεματικά και καταληκτικά. Καταληκτικά, ας πούμε, σε ένα ποσοστό 10-15% επί των ορθογραφικών λαθών, σε ένα κείμενο υπαγόρευσης. Σε ένα κείμενο, όμως, δικό τους, των παιδιών, δηλαδή, υπήρχανε και λάθη συντακτικά, ιδίως αν επεκτείνονταν οι προτάσεις και χανόταν η αρχή και το τέλος, γίνονταν επαναλήψεις λέξεων, τέτοιου είδους λάθη.

Στο δε προφορικό λόγο, θεωρώ ότι ήταν πολύ λιγότερα τα εκφραστικά λάθη. Τοποθετούσαν δηλαδή, άλλη λέξη αντί της πιο κατάλληλης. Κυρίως ήταν τέτοια λάθη. Δεν ήταν συντακτικά ή ... χρόνων. Χρόνων μπορεί να ήταν λάθη σε μικρότερες τάξεις. Λάθη χρόνων είναι συνηθισμένα στο «σκέφτομαι και γράφω», παρά στον προφορικό λόγο, ακόμα και στην Ε' τάξη.

17. Ποια είδη λαθών είναι κατά τη γνώμη σας πιο σημαντικά; Πώς τα αντιμετωπίζετε;

(Κρίνω ως τα πιο σημαντικά) τα συντακτικά λάθη σε κείμενο, που γράφουν τα ίδια τα παιδιά. Τα συντακτικά λάθη τα θεωρώ σοβαρότερα από ό,τι εάν μπερδέψουν ένα /i/ ή ένα /o/. Στο γραμματικό λάθος συνήθως υπογραμμίζω ή εξαρτάται εάν είναι πολλά και καταλαβαίνω ότι ο μαθητής που θα το πάρει μετά (το τετράδιο) δεν πρόκειται να δώσει σημασία στα υπογραμμισμένα, του τα διορθώνω και ο ίδιος πολλές φορές παρόλο που θεωρητικά είναι λάθος, αλλά όταν ξέρω ότι δεν πρόκειται να το κάνει ο μαθητής τουλάχιστον να είναι διορθωμένο να έχει την εικόνα του ορθού.

Για τα δε συντακτικά λάθη φρόντιζα να κάνω τη διόρθωση παρουσία του μαθητή και να τον βάζω να εντοπίζει ο ίδιος στο «σκέφτομαι και γράφω», την ώρα που το διαβάζει, και να βλέπω και 'γω ταυτόχρονα. Του λέω: «διάβασέ μου εδώ», τον βλέπω ότι μόλις διαβάσει τη φράση, στην οποία υπάρχει συντακτικό λάθος τις περισσότερες φορές, 9 στις 10 περιπτώσεις, το εντοπίζει ο ίδιος, καταλαβαίνει και τον καλώ να το διορθώσει ο ίδιος, πού να βάλει την τελεία, πού να μεταφράσει, την τελεία, ποια λέξη να παραλείψει, ποια λέξη να προσθέσει. Δηλαδή, αυτό φρόντιζα να κάνω σε τέτοιου είδους λάθη. Αν ήταν, βέβαια, πολλή δουλειά μαζεμένη και 'κανα μόνος μου τη διόρθωση, έβαζα σημάδια, επισημαίνοντας, ας πούμε, το

σωστό, μετακινώντας τις λέξεις, έκανα ο ίδιος τη διόρθωση για τον ίδιο αυτό μαθητή. Αλλά όλα αυτά ήταν λάθη που γίνονταν διότι ο μαθητής ο ξένος ????????

18. Πότε θεωρείτε ότι η διόρθωση είναι περισσότερο αποτελεσματική; Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος του μαθητή σε αυτή;

Αν σπανίως, ας πούμε, η διόρθωση γινόταν από 'μένα απουσία του παιδιού το παρέδιδα διορθωμένο και συντακτικά πλέον και έγγραφα και κάποιες παρατηρήσεις στην κάτω μεριά, οι οποίες θα 'ταν ευχής έργον αν τηρούνταν στο επόμενο «σκέφτομαι και γράφω», αλλά συνήθως το γράφουν υπό τη σκέψη: άντε τώρα να τελειώνουμε, ή: ας γράψει ο δάσκαλος ό,τι θέλει. Όλα τα λάθη, τα συντακτικά αυτά, τα εντοπίζουν μετά μόνα τους και αν όχι το ίδιο (το παιδί) δεν καταλάβει, ρωτάω το τμήμα πώς αλλιώς θα έπρεπε να δοθεί αυτό. Το βρίσκουνε, το καταλαβαίνουνε, λάθη της βιασύνης, της στιγμής εκείνης. Είναι απορροφημένα σ' αυτό που κάνουν και με το να μη το διαβάσουν στο τέλος δεν εντοπίζουν τα λάθη. ... Και τα ίδια έχουν συνειδητοποιήσει πόσο αξίζει να το ξαναδιαβάσεις μετά, αλλά δεν το κάνουν πάντα, δηλαδή, θα παίξει το κουδούνι θα γράψουνε και την τελευταία γραμμή και μετά δεν ενδιαφέρονται να το ξαναδιαβάσουν. Σε ένα καλό μαθητή που έκανε δυο-τρία λάθη, μπορεί να είναι και λάθος αυτό που έκανα, εκεί απλά μπορείς να του τα υπογραμμίσεις, καταλαβαίνει αυτός ποιο είναι το λάθος του, σε ένα μαθητή, όμως, του οποίου το γραπτό βρήκει λαθών, δηλαδή, σε ένα κείμενο μισής σελίδας να υπάρχουν, ξέρω 'γω 20-30 ορθογραφικά λάθη, εκεί το να του το υπογραμμίσεις και να τον αναγκάσεις να τα βρει μόνος του, μόνο αγανάκτηση μπορεί να του φέρει αυτό το πράγμα και του εντοπίζω τα κυριότερα από αυτά, τα καταληκτικά, του επισημαίνω ή του τα διορθώνω και ο ίδιος πολλές φορές γιατί ξέρω ότι αν τον αναγκάσω να τα βρει ο ίδιος απλά δε θα το κάνει.

Στην ορθογραφία συνήθιζα κάθε φορά να τους υπογραμμίζω τις λέξεις, τις λάθος τις διόρθωνα και μετά είχαν την υποχρέωση οι ίδιοι να τη φέρουν 4 φορές γραμμένη σωστά για να συνηθίζουν, και στην εικόνα και απτικά, στη γραφή, ας πούμε, αν πρόκειται για ορθογραφία. ...

Πέραν ορθογραφίας, είπαμε, να τα εντοπίσουν οι ίδιοι και να προτείνουν το σωστό, συμπλήρωση λέξεων, αλλαγή λέξεων, μετακίνηση της λέξης ή τοποθέτηση κομμάτων.

19. Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι ένας μαθητής επαναλαμβάνει το ίδιο λάθος; (πού το αποδίδετε;)

Σημαίνει ότι όταν έγραφε τη συγκεκριμένη λέξη (που έκανε συστηματικά λάθος) την έγραφε για να ξεμπερδέψει, δεν τον ενδιέφεραν οι λεπτομέρειες. ... Είχε συσχετίσει την αντίστοιχη αυτή λέξη λόγω της αντίθεσής τους, όμως, πάλι δεν τις ξεχώριζε. Έχει να κάνει, με την επιπολαιότητα και τη βιασύνη του (μαθητή).

(20. Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών διαφέρουν από τα λάθη των μονόγλωσσων, στις περιπτώσεις αυτές αλλάζει ο τρόπος διόρθωσης;)

Όταν ένα λάθος είναι συχνό από όλη την τάξη, δηλαδή, το επίθετο 'πολύς' για παράδειγμα, το οποίο σε μεγάλο ποσοστό θα βρεθούν μαθητές να το κάνουν λάθος, εκεί θα αφιερώσω ξεχωριστό χρόνο στον πίνακα για να το εξηγήσω: τότε θέλει δύο 'λ' και 'οι', τότε θέλει ένα 'λ' και 'υ'. Αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο τα κάνω αναλυτικά στον πίνακα. Αλλιώς αν είναι ένα δύσκολο κομμάτι, το οποίο χρήζει παραπάνω επεξεργασίας διότι είναι συχνό το λάθος από όλους, τότε αφιερώνω περισσότερο χρόνο και το επισημαίνουμε ξεχωριστά στην τάξη. Αν είναι κάτι μεμονωμένο και ένας μεμονωμένος μαθητής κάνει ένα λάθος σε μία τυχαία λέξη εκτός αν διαπιστώσω διορθώνοντας κάποιο κριτήριο ότι κάμποσοι μαθητές κάνανε παρόμοιο λάθος, τότε, αναλύουμε τη λέξη, βρίσκουμε τη ρίζα της, τη συνδέουμε με άλλες λέξεις για να γίνει ιδιαίτερα κατανοητή. Αν αφορά, όμως, μόνο ένα μαθητή, και λόγω χρόνου, το προσπερνάω, εξηγώ τροχάδην και πάμε παραπέρα.

Αν είναι κάτι δύσκολο, δυσνόητο, δυσκολότερα αφομοιώσιμο, τότε ξανά το επεξεργαζόμαστε παραπάνω. Κι ανάλογα με το επίπεδο, αν είναι κάποιος που κάνει 30 λάθη, διορθώνουμε επιλεκτικά τα κυριότερα για να μην απογοητευτεί και ο ίδιος κυρίως. Δηλαδή, αν είναι να του διορθώσω και τα 30 λάθη, τότε δε θα δώσει σημασία σε κανένα. Αν του διορθώσω τα καταληκτικά και μερικά από τα άλλα που συχνοεμφανίζονται, κάτι θα μείνει.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΙΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 08-06-2006

ΟΝΟΜΑ: Αννίτα

ΤΑΞΗ: Ε΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 11-10-1995

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία
2. Εσύ πού γεννήθηκες; Αλβανία
3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) μία αδελφή Α΄ Λυκείου (φέτος θα δουλεύει σε ένα μπακάλικο, θα πηγαίνει και Αννίτα να βοηθάει)
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 0.5 χρονών (μπαμπάς είχε έρθει 3 χρόνια πριν και μετά από 3 χρόνια ήρθε Αννίτα με μητέρα και αδελφή της)
5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες; Α τάξη (3 χρόνια Νηπιαγωγείο πριν/ γονείς δεν είχαν πού να την αφήσουν)
6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
- (7. Έχεις πάει σχολείο στην ... ;)
8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Γιαγιά από μαμά, 1 θεία, 3 ξαδέλφια (άλλη γιαγιά, παππούς, ξαδέλφια στην Αλβανία) πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; Τα Χριστούγεννα
9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με γονείς στο σπίτι Αλβανικά, έξω (στην αγορά) Ελληνικά, εκτός κι αν είναι μαζί θεία τους (από Αλβανία) Αλβανικά για να καταλαβαίνει/ με αδελφή συνήθως Ελληνικά, εκτός κι αν παίζουν ή αν βλέπουν ένα αλβανικό έργο Αλβανικά (αν το έργο είναι ελληνικό, τότε μιλάνε μεταξύ τους στα Ελληνικά).
10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) μαμά της λέει λέξεις στα Αλβανικά να μαθαίνει.
11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά (της αρέσουν, δεν της αρέσουν πολλές ασκήσεις- κανόνες π.χ. ρήματα πολλές καταλήξεις, «πρέπει να τα αλλάζεις» ...

12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) Πήγε φροντιστήριο Αγγλικά για να μάθει να γράφει «επειδή στα Αγγλικά και στα Αλβανικά τα γράμματα μοιάζουν». Γράφει Αλβανικά όταν μαθαίνει τη γιαγιά της Ελληνικά (το χειμώνα κάθε Σάββατο, το καλοκαίρι πιο συχνά) / Ναι

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) συνήθως ναι, αν δεν καταλαβαίνει κάποια λέξη τον ρωτάει (δυσκολεύεται με κανόνες απαιτούν πολλές αλλαγές, ενικός-πληθυντικός χρόνοι)

14. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; Αδελφή συνήθως αλλά και μαμά

15. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι από Αλβανία – μιλάνε Ελληνικά γιατί έχουν συνηθίσει. Καμιά φορά, όμως, όταν τους ‘έρχεται’ κάποια ιδέα τη λένε στα Αλβανικά ή αν τους ξεφύγει ασυναίσθητα κάτι. Συνειδητά μιλάνε Αλβανικά όταν δε θέλουν οι άλλοι να τους καταλάβουν (,όταν λένε κάποιο μυστικό). Εκτός από μία φίλη από την Αλβανία δεν ξέρει Ελληνικά

16. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Ελληνικά, ονειρεύεται στα Ελληνικά αλλά και στα Αγγλικά γιατί ονειρεύεται να γίνει μπασκετμπολίστρια και να πάει στο Χόλυγουντ. Στο ημερολόγιό της γράφει στα Ελληνικά.

17. Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) μπασκετμπολίστρια ή αλλιώς τραγουδίστρια

18. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 09-06-06

ΟΝΟΜΑ: Δήμητρα

ΤΑΞΗ: Ε΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ:

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία

2. Εσύ πού γεννήθηκες; Στην Αλβανία

3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) αδελφή Α΄ Γυμνασίου

4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 3 χρονών

(5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες;) Α΄ τάξη, πρώτα Νήπιο

6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά;
όχι

(7. Έχεις πάει σχολείο στην ... ;)

8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Ξαδέλφια, θείους (2 γιαγιάδες εκεί)

πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; Όχι, πέρυσι πρώτη φορά

9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με πατέρα: Αλβανικά, καμιά φορά όταν σχολιάζουν κάποιο πρόγραμμα στην ελληνική τηλεόραση π.χ. ποδόσφαιρο μιλούν στα Ελληνικά / με μητέρα: Αλβανικά, όταν είναι 'έξω', στα μαγαζιά μιλούν Ελληνικά, όταν μιλάνε για τα μαθήματα μιλούν μία στη μία και μία στην άλλη γλώσσα / με την αδελφή: μιλούν συνήθως στα Ελληνικά, όταν μαλώνουν χρησιμοποιούν τα Αλβανικά ή όταν τους 'ξεφεύγει' ασυναίσθητα.

10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) πότε-πότε ζητάει από τους γονείς της να μάθουν κάποιες λέξεις που δεν ξέρει στα Αλβανικά

11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά (δυσκολεύουν λέξεις)

12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) συνήθως ναι, κάποιες φορές μπερδεύεται με την κλίση των ρημάτων (προστακτική, υποτακτική ...)

15. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; Όχι (even, though she has an elder sister)

16. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι φίλοι Έλληνες, με φίλους από την Αλβανία μιλάνε Ελληνικά εκτός κι αν τους ξεφύγει ασυναίσθητα και κάνουν ανταλλαγή γλωσσών.

17. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Ελληνικά, ονειρεύεται στα Ελληνικά (σπάνια στα Αλβανικά «1 όνειρο»)

18. Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) παιδίατρος για να βοηθάει τα παιδιά

19. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 09-06-06

ΟΝΟΜΑ: Αντώνης

ΤΑΞΗ: Δ' τάξη

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 19-10-06

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία

2. Εσύ πού γεννήθηκες; Στην Αλβανία

3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) 1 αδελφό 6 χρονών Β' τάξη στην Αλβανία (τώρα) (ήταν Ελλάδα έφυγε πέρυσι Αλβανία)

(4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα;) ενός χρονού

(5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες;) νήπιο, προνήπιο

6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι

(7. Έχεις πάει σχολείο στην ... ;)

8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Ξαδέλφια στα Χανιά, στο Ρέθυμνο, το Ηράκλειο (γιαγιάδες στην Αλβανία) πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; όχι

9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με τον πατέρα: Αλβανικά κάποιες φορές όταν δεν ξέρει λέξεις στα Ελληνικά π.χ. για μαθήματα Αλβανικά / με τη μητέρα: Αλβανικά / με αδελφό: Αλβανικά μόνο όταν πατέρας μπροστά

10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) όχι (στο σπίτι μιλάνε Αλβανικά)

11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά στο σχολείο

12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) λέξεις

~~(14). Από όσα κάνετε στο μάθημα της Γλώσσας, τι θα ήθελες να κάνετε πιο συχνά; (να διαβάζετε πιο πολλά κείμενα, να γράφετε πιο πολλά «σκέφτομαι και γράφω», να κάνετε περισσότερες ασκήσεις μέσα στην τάξη/ κάτι άλλο;)~~

15. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; όχι

16. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Μισοί Έλληνες, μισοί Αλβανοί. Με Αλβανούς συνήθως Ελληνικά, βρίζουμε Αλβανικά

17. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται Μεξικάνικα, Ιταλικά, ονειρεύεται Μεξικάνικα, Ιταλικά («έτσι κάνουν στα έργα»)

18. Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) ποδοσφαιριστής

19. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 13-06-06

ΟΝΟΜΑ: Γιούγκερτ

ΤΑΞΗ: Δ' τάξη

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 7-08-96

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία (και οι δύο)
2. Εσύ πού γεννήθηκες; Στην Αλβανία
3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) όχι
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 5 χρονών
5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες; Α' τάξη Ηράκλειο, Β' τάξη Ρέθυμνο
6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
7. Έχεις πάει σχολείο στην Αλβανία; Νηπιαγωγείο
8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; 1 γιαγιά εδώ (1 γιαγιά +1 παππούς Αλβανία), θείοι, ξαδέλφια
πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; Έχει πάει 2 φορές από τότε που έφυγε
9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με τον πατέρα: συνήθως Αλβανικά, κάποιες φορές Γιούγκερτ του μιλάει στα Ελληνικά / με τη μητέρα: συνήθως Αλβανικά, κάποιες φορές όταν μιλάνε για τα μαθήματα Ελληνικά (he does't have the words for Albanian), όταν συζητά με γονείς του, στα Αλβανικά. (μητέρα δουλεύει όλη μέρα, γυρίζει μεσάνυχτα σπίτι, Γ. μένει με γιαγιά του, πατέρας γυρίζει από δουλειά το απόγευμα)
10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) ρωτάει πώς είναι κάποιες λέξεις στα Αλβανικά γονείς του
11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά (του αρέσουν περισσότερο Αγγλικά από Ελληνικά). Δυσκολεύεται στην ορθογραφία. –πηγαίνει 1 χρόνο τώρα Αγγλικά φροντιστήριο.
12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) Δυσκολεύεται στην κατανόηση του κειμένου διδάσκεται κάθε φορά στην τάξη (περιμένει τα άλλα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις)

15. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; θείος

16. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι Αλβανοί, μαζί τους Ελληνικά («πιο γρήγορα»), Αλβανικά όταν τους ‘ξεφεύγει’

17. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Ελληνικά αλλά κάποιες φορές και στα Αλβανικά, βλέπει όνειρα στα Ελληνικά αλλά και στα Αλβανικά

18. Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) ποδοσφαιριστής

19. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 13-06-06

ΟΝΟΜΑ: Βάσω

ΤΑΞΗ: ΣΤ΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 24-11-92

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία (και οι 2)
2. Εσύ πού γεννήθηκες; Στην Αλβανία
3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) 1 αδελφή, ΣΤ΄ (θα πάει)
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 4 χρονών
5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες; Α΄ τάξη
6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
7. Έχεις πάει σχολείο στην Αλβανία; Προνήπιο και νήπιο στην Αλβανία
8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Γιαγιάδες, θείους εδώ πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; 1 φορά από τότε που έφυγε (πέρυσι)
9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με γονείς περισσότερο Ελληνικά, Αλβανικά όταν γονείς δεν καταλαβαίνουν. Με τον πατέρα: Αλβανικά (καταλαβαίνει, αλλά δεν του αρέσει να μιλάει Ελληνικά "Εδώ θα μείνεις για πάντα;») / με μητέρα: όταν της μιλάει Β. τότε της απαντάει κι εκείνη στα Ελληνικά, γενικά πάντως συζητούν στα Αλβανικά / με αδελφή: Ελληνικά, Αλβανικά όταν τους 'ξεφεύγει'.
10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) μιλάει με γονείς για εξάσκηση
11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά D τάξη
12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι, αλλά μπορεί να διαβάζει γιατί αγγλικό αλφάβητο μοιάζει με ελληνικό
13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) δυσκολεύεται στη γραμματική όπου υπάρχουν πολλές

κατηγορίες: υποτακτική, οριστική, προστακτική, υποκείμενο, αντικείμενο ... («απ' αυτά δεν έχω ιδέα!»)

14.Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; όχι

15. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι φίλοι= Έλληνες («όχι ότι γονείς της τής λένε να μην κάνει παρέα με παιδιά από την Αλβανία, αλλά της λένε να κάνει παρέα με παιδιά που είναι από καλές οικογένειες»). Όταν κάνει παρέα με παιδιά από Αλβανία μιλάνε συνήθως Ελληνικά, αλλά καμιά φορά όταν τους διαφεύγει κάποια λέξη στα Ελληνικά τη λένε στα Αλβανικά.

16.Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται και ονειρεύεται στα Ελληνικά

17.Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) δικηγόρος (αεροσυνοδός, χορεύτρια)

18.Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:13-06-06

ΟΝΟΜΑ: Ερσίντα

ΤΑΞΗ:ΣΤ΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 21-06-92

- 1.Από πού είναι οι γονείς σου;Αλβανία
- 2.Εσύ πού γεννήθηκες; Αλβανία
- 3.Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) 1 αδελφή 18 χρονών Α΄ Λυκείου (2 φορές Β΄ Γυμνασίου, 1 στην Αλβανία και 1 στην Ελλάδα)
- 4.Πότε ήρθες στην Ελλάδα; Πριν από 3 χρόνια, 11 χρονών
- 5.Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες; Δ΄ τάξη
- 6.Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
- 7.Έχεις πάει σχολείο στην Αλβανία; 3 πρώτες τάξεις Δημοτικού
- 8.Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Θείους, ξαδέλφια, ανήψια
πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; Από τότε που έφυγε δεν έχει ξαναπάει
- 9.Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με την αδελφή της: Ελληνικά / με γονείς στα Ελληνικά, όταν δεν καταλαβαίνουν στα Αλβανικά («μα αδελφή σου θα μιλάς Ελληνικά, με ‘μας Αλβανικά») Ερσίντα προτιμά μιλάει στους γονείς στα Ελληνικά, γονείς προτιμούν μιλάνε Ερσίντα Αλβανικά.
- 10.Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) προφορική εξάσκηση μέσω συζήτησης-συνομιλίας
- 11.Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά C (δυσκολεύει γραμματική)
- 12.Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) δεν ξέρει καλά να γράφει , ξέρει, όμως, διαβάζει (αλφάβητο αγγλικό μοιάζει με αλβανικό)

13.Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) δυσκολεύεται ιδιαίτερα στη γραμματική («δεν καταλαβαίνει υποκείμενα, υποτακτικές...»)

(14).Από όσα κάνετε στο μάθημα της Γλώσσας, τι θα ήθελες να κάνετε πιο συχνά; (να διαβάζετε πιο πολλά κείμενα, να γράφετε πιο πολλά «σκέφτομαι και γράφω», να κάνετε περισσότερες ασκήσεις μέσα στην τάξη/ κάτι άλλο;)

15.Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; αδελφός

16. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι φίλοι Έλληνες, εάν στην παρέα κάποιος από την Αλβανία στα Ελληνικά, Αλβανικά για να πουν κάποιο μυστικό, να μην τους καταλάβουν άλλοι.

17.Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Στα Ελληνικά

18.Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) αεροσυνοδός, γυμνάστρια (χορεύτρια, τραγουδίστρια, κομμώτρια)

19.Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:13-06-06

ΟΝΟΜΑ: Μαλβίνα

ΤΑΞΗ: ΣΤ

ΓΕΝΕΘΛΙΑ:22-12-93

- 1.Από πού είναι οι γονείς σου;Αλβανία
- 2.Εσύ πού γεννήθηκες; Αλβανία
- 3.Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;)1 αδελφός, Γ΄ Γυμνασίου
- (4.Πότε ήρθες στην Ελλάδα;) 8 χρονών
- (5.Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες;) Γ΄ Δημοτικού
- 6.Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά;
όχι
- (7.Έχεις πάει σχολείο στην ... ;) 2 πρώτες τάξεις Δημοτικού
- 8.Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την ... ; γιαγιά εδώ, ξαδέλφια
(πηγαίνεις συχνά στην ... ;) έχει πάει 1 φορά από τότε
- 9.Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με πατέρα: περισσότερο Ελληνικά, όταν Μαλβίνα δεν ξέρει πώς να του πει κάτι στα Ελληνικά χρησιμοποιεί τα Αλβανικά, συζητούν στα Αλβανικά / με μητέρα: Αλβανικά, ``όταν Μαλβίνα πηγαίνει δουλειά μητέρας της Ελληνικά / με αδελφό: Ελληνικά σπάνια Αλβανικά, όταν τους ‘ξεφεύγει’
- 10.Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) εξάσκηση στη γλώσσα (προφορικό λόγο) μέσω καθημερινής συνομιλίας με γονείς στα Αλβανικά, γονείς τής μαθαίνουν λέξεις, θέλουν να της μάθουν γράφει, αλλά Μαλβίνα δε θέλει
- 11.Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά, δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, γενικά καλά
- 12.Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι (καλά- if into account έχει πάει 2 χρόνια σχολείο στην Αλβανία)

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) όταν δάσκαλος εξηγεί λέξεις, γραμματική

14. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; μητέρα

15. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι φίλοι Έλληνες, με Αλβανούς μιλάνε συνήθως Ελληνικά για να τους καταλαβαίνουν άλλα παιδιά από Ελλάδα, καμιά φορά στα Αλβανικά όταν θέλουν να πουν κάποιο μυστικό, όταν δε θέλουν να τους καταλάβουν.

16. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Ελληνικά, κάποιες φορές στα Αλβανικά, ονειρεύεται στα Ελληνικά, κάποιες φορές («λίγες») όμως, στα Αλβανικά

17. Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) κομμώτρια

18. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 08/06/06

ΟΝΟΜΑ: Γιώργος

ΤΑΞΗ: Ε΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 19/09/1994

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Αλβανία (και οι δύο)
2. Εσύ πού γεννήθηκες; Αλβανία
3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) αδελφή (Αντζελα Δ΄ τάξη)
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 8 χρονών
5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες;) νήπιο (2 μήνες)/ Πάτρα (πρώτη τάξη: Ηράκλειο, Γάζι, Δευτέρα: Ρέθυμνο ...
6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
7. Έχεις πάει σχολείο στην Αλβανία; όχι, δεν είχε νήπιο στο χωριό (ούτε γυμνάσιο ούτε λύκειο)
8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Θείους και ξαδέλφια-συνομήλικα (παππούδες και γιαγιάδες στην Αλβανία) πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; 1 φορά μέχρι τώρα, (θα πάει, επίσης, αυτό το καλοκαίρι για 2.5 μήνες)
9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Με πατέρα (δάσκαλος): Αλβανικά (αποφεύγει να μιλάει Ελληνικά, όταν Γιώργος του μιλάει Ελληνικά, κάνει ότι δεν τον καταλαβαίνει)/ με μητέρα: Αλβανικά, αλλά επειδή δουλεύει σε ταβέρνα έχει συνηθίσει να μιλάει Ελληνικά (οπότε συχνά Ελληνικά)/ αδελφή: Αλβανικά μπροστά γονείς, αλλά συνήθως Ελληνικά (σπάνια, π.χ. όταν μαλώνουν Αλβανικά)
10. Σου μαθαίνει κάποιος τα ...; (ποιος, πού, πόσο συχνά) πρόπερσι, για έναν χρόνο έκανε την τρίτη τάξη των αλβανικών (πατέρας του είχε ανοίξει σχολείο αλβανικών, αλλά λόγω χαμηλής προσέλευσης μαθητών αναγκάστηκε αργότερα να το κλείσει). Από 'κει και πέρα, μιλάει με γονείς του για να μην ξεχάσει τη γλώσσα.
11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά («Είναι η πιο σημαντική γλώσσα»/ «μου αρέσουν πολύ τα Αγγλικά») γ΄ τάξη

12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά)

Ναι, έχει πάει σε αλβανικό σχολείο, πατέρας δάσκαλος

13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) καμιά φορά (υπόψη: πολύ καλός μαθητής) αν και προτιμά τα μαθηματικά και τη φυσική (εκεί δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, περισσότερες απορίες)

14. Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; Όχι, δεν θέλει να τον βοηθούν οι άλλοι (υπόψη: γονείς του δεν ξέρουν Ελληνικά καλά, έχει 1 αδελφή μικρότερη)

15. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι από την Αλβανία, αλλά έχει και Έλληνες. Τώρα τελευταία (10 μέρες «σκέφτηκε» ότι αφού είναι από την Αλβανία, δε θα πρέπει να ξεχάσει τη γλώσσα του). Ωστόσο, όταν στην παρέα παιδιά από την Ελλάδα μιλάει Ελληνικά γιατί αλλιώς δε θα τον καταλαβαίνουν («θα νομίζουν ότι μιλάω Κινέζικα»).

16. Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Αγγλικά, βλέπει συνήθως όνειρα στα Αλβανικά αλλά κάποιες φορές και στα Ελληνικά

17. Έχεις σκεφτεί τι θα γίνει όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) γιατρός γιατί στο χωριό του δεν υπήρχαν γιατροί («υπήρχε μόνο ένας που έκανε εμβόλια»).

18. Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

περισσότερο μιλάει Ελληνικά και Αγγλικά (έμφαση στα Ελληνικά και στα Αγγλικά)

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!



ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 08-06-2006

ΟΝΟΜΑ: Μανώλης

ΤΑΞΗ: Ε΄

ΓΕΝΕΘΛΙΑ: 13-03-1995

1. Από πού είναι οι γονείς σου; Από την Αλβανία (και οι δύο)
2. Εσύ πού γεννήθηκες; Στην Αλβανία
3. Έχεις αδέρφια; (πόσω χρονών είναι;) μία αδελφή Α΄ Λυκείου
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα; 2.5 χρονών
5. Σε ποια τάξη γράφτηκες όταν ήρθες; Α΄ τάξη
6. Όταν ξεκίνησες το σχολείο, έκανες στην αρχή κάποια μαθήματα για τα Ελληνικά; όχι
- (7. Έχεις πάει σχολείο στην Αλβανία;)
8. Έχεις εδώ στην Ελλάδα συγγενείς, φίλους από την Αλβανία; Ένας παππούς και μία γιαγιά εδώ, θείοι και ξαδέλφια
πηγαίνεις συχνά στην Αλβανία; Κάθε καλοκαίρι
9. Σε ποια γλώσσα μιλάς συνήθως με τον πατέρα σου / τη μητέρα σου / (τα αδέρφια σου); Και με τους δύο γονείς Αλβανικά, όταν μιλάει με μητέρα του για μαθήματα το βράδυ, όταν συζητάνε κάποιες φορές χρησιμοποιούν τα Ελληνικά/ με αδελφή μόνο! Ελληνικά
10. Σου μαθαίνει κάποιος τα Αλβανικά; (ποιος, πού, πόσο συχνά) όχι, μιλάει με γονείς στα Αλβανικά/ εξάσκηση προφορικού λόγου
11. Μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (ποιες;) Αγγλικά
12. Ξέρεις να γράφεις στα ...; (αρκετά καλά / έτσι κι έτσι / όχι και τόσο καλά) όχι
13. Όταν ο δάσκαλος εξηγεί το μάθημα ή ρωτάει κάτι τον καταλαβαίνεις; (πάντα / συνήθως / κάποιες φορές όχι) συνήθως

14.Υπάρχει κάποιος στο σπίτι που σε βοηθάει με τις ασκήσεις του σχολείου ή όταν έχεις κάποια απορία; Αδελφή καμιά φορά για ασκήσεις του βιβλίου (στα μαθηματικά περισσότερες)

15. Από πού είναι οι περισσότεροι φίλοι σου; Με αυτούς σε ποια γλώσσα μιλάς; (πάντα, πού-πότε) Σε ποια γλώσσα μιλάς περισσότερο; Περισσότεροι Έλληνες, αλλά και κάποιοι Αλβανοί (με τελευταίους Αλβανικά όταν παίζουν μεταξύ τους)

16.Σε ποια γλώσσα συνήθως σκέφτεσαι, κάνεις όνειρα; Σκέφτεται στα Ελληνικά ονειρεύεται στα Ελληνικά αλλά συχνά και στα Αλβανικά

17.Έχεις σκεφτεί τι θες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; (γιατί ... ;) ποδοσφαιριστής

18.Πώς θα περάσεις το καλοκαίρι; / ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ

«περισσότερο Ελληνικά»

ΚΑΛΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ !!

ΔΕΥΤΕΡΑ 27 ΦΕΒΡΥΑΡΙΟ 2006

Θρα: 1^η, 2^η (Γλυσσα), 6^η: Θρησκευτ

ΜΑΘ // ΤΥΠΟΣ/ΜΟΡΦΗ // ΤΟΝΙΚΟ/ΟΙΚΟ // ΣΤΙΣ/ΑΝΑΤΡΟΦ/ΔΙΟΡΘ/

ΓΛΩΣΣΑ mispronunciations κατά ανάγνωση ... (usually a biasum)

Αντίτα ¹ + ⁺
- (εἰς εἶναι) ^ν
- 'εἰδωνοτική ικανότητα' = * ικανότητα ἀνδρ' ὡς ἀνδρ' ὡρα

εἰδωνοτική ικανότητα - ἄρα: εἰδωνοῦ ὡραῖα

χρήση ὡρα, τροχ. (α. εἰδω) (-> σημασιολ.)

για ἀποσαφήνιση διαφορᾶς [τιζ' εἰδωνο] - [εἰδωνο]

ΘΡΗΣΚ. (ὡραὸς φορεῖ)..
μαθ' * ῥοῖσα (σημεία) + (ἀνατροφ) +

'ῥοῖσα φορεῖ ὡραὸς ἔξω ἂ εἰρησολα
μέσα στὴν εἰρησολα τι φορεῖ;' (silence)

(εξέταση στα Θρησκευτ) (ΔΙΟΡΘ)

'ἀμφία'

Δήμιτρα ^{ὡρα} + ^{εἰδω} # ^{Διορθ} +

(εξέταση στα Θρησκευτ, διαμορφωτικᾶ ἂ εἰρησολα

| -> σημασιολ.) αὐτὸ (uses hand) ... το + qu

Τετάρτη 22 Μαρτίου 2006

Ορες: 1^η, 2^η (Γλώσσα)

Ελευθερία absent 's στραμωδιζει ωδδι m
(s 'll be absent for 1 week)

Συέγγομαι & χροδω (σχολιασμός διασημίων)

ανδχωνση α μαδ - σχολιασμός & συμμαδ - διδ

MAS Τύπος/Μορφή Τωιδιολομω Εωιστη/Ανατροφ/Διο

• Νόρα

*πισταίνει

+

+

= 'αντι να ωλσταίνει τα μαθηδ -' (το συμπωδάν)

= Κωνσταντίνα εωισημωίνει συχη + εωανδληση τ

δεν είναι υαδ να το χρησημωοιεις συχνα για

αυτδ σημωίνει ωρεωει αναγέρεις αυτδ ωρδ

αντι 'υτη' μωορεις βδηεις (υου διδγορα' η υδτι

= υ(as ωδμε) +

+

+

= υφος χρωωτδ/ωροφορ γδχ

το γέμε, αηδ δεν

'ωχ' μωορεις να ωεις η 'δωω' ε

Αντα - +

+

+

- 's ωαρευωλνει & δέμα -> εωλυση συμμαδ

βδηδν & εωιμεφολιδα -> pause -> 1 ωροδν ωδ δ

Τρίτη 02 Μαΐς 2006

Ἰω/Πφ.

Μ Μαρτύς Πτρκς Τωιδιό/Οθιυό Ἐιδιό/Ανατρ/Διδρθ/Ἐιδ

ΧΥΕΙ

ἰ
onse-

• ἠρομνυω, ὡ' σημαίνει ... (συνήτηση ἀγνωστων)

Νατδκα + *ἠερινεω + + ('ἔτοι υἱ ἔτοι')

τῆς'

(αναρχεῖω στη α ὠριν ἢ αθιως, ἠροειδοῦσιω) +
writes it on board as ἀγνωστω. θα στη ὠρδευεται γίνει

μσδεις

δ

• ὕστερο' σημαίνει ...

Ἐλευθ + ὠρῶτο + + (τελει

α. αυτη βγαλει ω στερνός, το' στερνό αυτιο

• ἠαταχιδ' δηλαδη ...

ἠωιφ μαυρῆα + + (το πηλοαβε

+ 'ορ

-αουησεις βιβλις-

• ἠιρηνδγιρως' ... ;

Ἐλευθ + *ο γιλος τῆςθειρῆς + ('Οχι, ἠιδωοιος d

• (αυτὸς γορελ ρδσο...)

Νατδκα + *ἠαῶας + + ('Οχι) + ('ρασο
+ *ιερεας + (μοθαλνσμε οῦ

• *ἠουῶι + + (το αρθηνῶ) + ἠωα

Μανῆτῆς

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μιχ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας. Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αρχάκης, Αργ. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Βάμβουκας, Μιχ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Baker, C. (2001). (μετάφρ. Αρχ. Αλεξανδροπούλου, εισ.-επιμ. Μιχ. Δαμανάκης) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Αθ. & Μάρκου, Γ (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Cohen, L. & Manion, L. (1987) (μεταφρ). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cummins, J. (1999). (μετάφρ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). (μετάφρ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου, σχολ. Β. Κούρτη-Καζούλη) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μιχ. (2001). «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνόπαιδων του εξωτερικού», στο: Μιχ. Δαμανάκης (επιμ.) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 19-72.
- Ζησιμοπούλου, Αθ. (2003). *Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1/2003, 101-111.
- Κασίμη, Χρ. (2005). «Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων». *Επιστήμες Αγωγής*, τχ.3/2005, 13-24.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το διαφορετικό*; Αθήνα: Gutenberg.

- Κατσιμαλή, Γ. (2001). «Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας», στο: Μιχ. Δαμανάκης (επιμ.) *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 221-238.
- Κατσιμαλή, Γ. κ. ά. (2003). «Γλωσσολογικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στον ΠΥΘΕΑ», στο: Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χρ. Λασκαράτου, Μιχ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος (επιμ.) *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία. Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κατσιμαλή, Γ. (2005). *Θεωρία της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη* (3^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.) (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου-Borloz, M.-L. (2005). Διδασκαλία σε τάξεις συμφοίτησης: ενίσχυση γλώσσας και μάθησης στα μαθήματα ειδικότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 3/ 2005, 51-67.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης* (2^η έκδ.), τ.Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ευ. (2002) (επιμ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μήτσης, Ναπ. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλασά-Φλέγκα, Ευ. (2002). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπόμπας, Λ. (1994). *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Φολόη.
- Νικολάου, γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδης, Δ. (2005). «Η γλωσσική διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής: μία μελέτη των διδακτικών επιλογών». *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 3/ 2005, 24-35.
- Παπαπαύλου, Ανδρ. (2000). «Ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας», στο: Σκούρτου, Ε. (2000) (επιμ.). *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 35-50.
- Πατερέκα, Χρ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ιω. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρίου, Αγγ. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: προσκήνιο.
- Σκούρτου, Ε. (2000). «Η διγλωσσία στη σχολική τάξη: παρεμβάσεις εκπαιδευτικών», στο: Σαραφίδου, Γ. (επιμ.) *Διγλωσσία και εκπαίδευση*. Πρακτικά της Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας, 11 Δεκεμβρίου 2000 Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας, 103-129.
- Σκούρτου, Ε. (2005). «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους», στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Διδακτική και Παιδαγωγική θεωρία-κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Νήσος.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας». *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 3/ 2005, 37-50.
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππάρδου, Χρ. (2000). «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου», στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 179-187.
- Φιλίππακη-Warburton, Ειρ. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φιλίππακη-Warburton, Ειρ. (2001). «Η διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», στο: *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας* (8^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1999). «Οι όψεις της διδασκαλίας των Ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Αγ. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή* (2^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός». *Ο Πολίτης*, τχ. 60, 38-41.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). «Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του 'κανονικού' μαθήματος», στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδου, Αν. & Μουμτζή, Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αρχές, προβλήματα, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 397-403.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις 'κανονικές' τάξεις», στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 73-89.
- Χατζηδάκη, Α. (2001). «Για μία διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με 'έμφαση στο περιεχόμενο'», στο: Μιχ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης*

γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός, τ.Β', 393-403.

- Χατζηδάκη, Α. (2002). «Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μειονότητες: ένα σχέδιο μαθήματος», στο: Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 245-252.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamson (2005) "Fashions in language teaching", in: Davies, A. & Elder, C. (eds) *Handbook of Applied Linguistics*. (eds.) Blackwell Publishing, 604-622.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the second language teacher: its impact on pedagogical practice, *Language Awareness*, 10, (2&3), 75-90.
- Andrews, St. (2001). «Teacher Language Awareness and the professional knowledge base of the second language teacher», *Language Awareness*, 12 (2), 81-95.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore H. (1993). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Borich, G. & Tombari, M. (1997). *Educational Psychology*. Longman.
- Bourne, J. (2001). "Doing what comes naturally: how the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools". *Language and education*, 15, (4), 250-268.
- Bradac, J. (1990). Language attitudes and impression formation, in: H. Giles & W. Robinson (eds) *Handbook of language and social psychology*. Sussex: Wiley.
- Breen, M. et al. (2001). "Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices". *Applied Linguistics*, 22, (4), 470-501.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht : Foris.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and second language teaching*. New York: Arnold.
- Corder, P. (1979). *Producing applied linguistics*. Bucks: Penguin.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: multilingual Matters.
- Dulay, H. & Burt, M. (1997). Remarks on creativity in language acquisition, in: M. Burt, H. Dulay & M. Finnocchiaro (eds) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Ellis, R. (1994). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Ellis, R. (2005). "Individual differences in second language acquisition", in: *Handbook of Applied Linguistics*, 525-547.

- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House, in: S. Romaine (1995). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giles, H. & Billings, A. (2005). "Assessing language attitudes: speaker evaluation studies", in: Davies, A. & Elder, C. (eds) *Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, 210-234.
- Giles, H. & Robinson, W. (1990) (eds). "Language attitudes and impression formation", in: *Handbook of language and social psychology*. W.Sussex: Wiley.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Malaysia: Applied Linguistics and language Study.
- Johnstone, R. (2005). "Language teacher education", in: Davies, A. & Elder, C. (eds) *The handbook of Applied Linguistics*. 649-671
- Krashen, St. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall Teaching.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Levine, J. (1990). *Bilingual learners and the mainstream curriculum*. Bristol: The Palmer Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1995). "Focus on the form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning" in: Brown, D. & Gonzo, S. (eds.) *Readings on second language acquisition*. 306-310.
- Mackey W. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, (3), 596-608, στο: Cummins, C. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mackey W. (1957). *Language teaching analysis*. London: Arnold, in: H. Baetens Beardsmore (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Intergrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. California: Sage Publications.
- Mitchel & Miles (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nasaji, H. & Swain, M. (2001). "A Vygotskian Perspective on Communicative feedback in second Language: the effect of random versus negotiated help on the learning of english articles". *Language and Awareness*, 9, (1), 34-50.
- Psalti, An. & Deliyianni-Moumtzi, V. (1997). "Greek teachers' views on the education of students from the former Soviet Union and Albania: confusion and transfer of responsibility", in: An.-V. Rigas (1999). *Education of the ethnic minorities: unity and diversity*. Athens: Ellinika Grammata, 299-308.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. (1999). "Communicative language teaching (CLT): practical understandings". *The Modern Language Journal*, 83, (4), 494-517.

- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Sharwood-Smith, M. (1997). *Second language learning: theoretical foundations*. New York: Longman.
- Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Avon: Multilingual Matters.
- Ur, P. (1996). "A course in language teaching. Practice and theory". Cambridge: Cambridge University Press, in: Dendrinos, B. (2002). *Issues in the didactics of language*. University of Athens.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*, Amsterdam.
- Williams, C. (2005). "Literacy Studies", in: *The Handbook of Applied Linguistics*. Davies, A. & Elder, C. (eds.) Blackwell Publishing, 576-603.